

L'approche de l'incident critique en tant que mode d'enseignement en classe : plaidoyer pour sa revitalisation

Bruno Bouchard, M. Sc., CMA, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
bruno.bouchard@uqat.ca

Vincent Calvez, Ph. D., Groupe ESSCA, Vcalvez@essca.asso.fr

Allain Joly, Ph. D., HEC-Montréal, Allain.joly@hec.ca

Introduction

Nous proposons donc d'introduire ici un outil que nous avons utilisé de manière soutenue pendant les dix dernières années autant avec des groupes d'étudiants qui commençaient leurs études universitaires qu'avec des praticiens chevronnés, lors de programmes spéciaux montés à l'intention de grandes entreprises dans le cadre de leurs politiques de mise à niveau du personnel d'encadrement.

Comme ce document représente le fruit d'une expérimentation en processus de mûrissement continu, nous aborderons le sujet en remontant tout d'abord dans le temps de manière à retracer notre propre évolution dans cet exercice d'abstraction et en nous appuyant ensuite sur l'histoire qui nous a introduit au monde très particulier des incidents critiques et qui nous en a fait découvrir tout le potentiel pédagogique. Le comble de l'ironie ici, c'est qu'il s'agissait au départ d'un cas très classique que nous avons transformé en une série d'incidents critiques à la suggestion d'un collègue qui l'avait lui-même expérimenté auprès de ses étudiants.

Nous procéderons alors à une mise en perspective des caractéristiques qui nous semblent constituer un commun dénominateur contribuant à ce que nous avons qualifié d'effet de levier pédagogique. À leur tour, ces caractéristiques nous paraissent procéder d'une définition de ce qui fait la particularité de l'incident critique et le distingue nettement, selon nous, de l'étude de cas classique.

Cette définition ayant été clarifiée, ce sont les considérations entourant la « force de frappe » pédagogique de l'incident critique qui retiendront alors notre attention.

Notre réflexion sera ensuite alimentée par des préoccupations pédagogiques dans le but de tirer de notre expérience quelques généralisations utiles pour l'utilisation des incidents critiques.

Au-delà de l'utilisation immédiate en classe, il convient de rappeler que l'incident critique est le fruit d'une recherche et d'un travail d'écriture, deux activités fondamentales pour le succès de ces documents proposés aux étudiants dans nos groupes. Nous avancerons un certain nombre de principes qui ont été, croyons-nous, à la base du succès de nos « productions » auprès des étudiants.

Nous concluons enfin sur ce qui nous paraît être une indispensable complémentarité entre les incidents critiques et les cas classiques pour équilibrer la formation en gestion.

Les résultats de nos expérimentations: la découverte d'un effet de levier pédagogique

Comment en est-on venu à imaginer un créneau particulier pour les incidents critiques dans nos programmes de formation? C'est une série d'accidents heureux qui nous donnera un début de réponse. Le premier de ces hasards, c'est la découverte de L'Ordre de l'Impératrice Maria Teresa dans le **Resourcebook** de Gareth Morgan¹. Nous avons alors eu l'idée de le traduire et de l'utiliser en classe. Ce cas (puisque c'en était un à l'origine, dans sa version anglaise) avait séduit à cause du caractère de joyeuse anarchie productive qui régnait dans cette station-service, mais aussi et surtout à cause de la fin un peu tragique quand un nouveau gérant est venu mettre fin abruptement à la fête des jeunes pompistes, sans doute des étudiants qui exercent cette fonction à temps partiel et durant leurs vacances d'été².

Ce cas comportait vraiment deux moments : un premier heureux et un deuxième duquel se dégage une atmosphère de lente descente aux enfers (du point de vue des employés tout au moins). Nous avons imaginé utiliser le cas tel quel (dans sa traduction française) en classe pour contraster directement deux approches de direction, ce qui était le sujet mis au programme de la séance du cours : l'une fondée sur la complicité qui se bâtit sur un fond de délinquance sympathique et l'autre qui s'appuyait sur un arsenal de normes et de procédures édictées par le siège social.

Pour des étudiants sans grande expérience de vie ni de travail, ce cas nous paraissait comporter de grandes promesses pédagogiques en contrastant de façon presque caricaturale

¹ Morgan, Gareth. **Creative Organization Theory. A Resourcebook**.. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989. 369 p. Nous avons produit la version française de ce cas devenu incident critique en Annexe I.

² Il est très courant en Amérique du Nord, où les études supérieures ne sont pas gratuites, que les étudiants prennent un emploi d'été pour accumuler les sommes nécessaires pour leurs frais de scolarité ou encore à leurs dépenses personnelles. Dans le cas des étudiants universitaires (*colleges* anglo-saxons et universités de manière

deux styles de gestion, représentant chacun deux univers qui s'affrontent actuellement dans beaucoup d'entreprises privées et dans certains secteurs de la fonction publique (ou de l'administration en Europe).

L'esprit de fronde, voire même l'effronterie, de la gérante de la station-service à l'encontre du siège social, les deux mondes tellement contrastés qu'on y décrivait, nous paraissaient pouvoir susciter des réactions épidermiques chez les étudiants, opposant les tenants d'approches davantage « anarchistes » dans la gestion pour les plus radicaux et les autres, en faveur d'approches de « law and order » pour les plus conservateurs, ces derniers ayant peine à imaginer que l'encadrement puisse être d'une autre nature que la mise en bride d'humains naturellement prédisposés à la flânerie systématique et au vol comme le croyait Taylor.

En outre, les pratiques de gestion fondées sur la culture organisationnelle avaient conquis le discours académique, du moins en management et en gestion des ressources humaines, sans que, pour autant dans bien des cas, les thuriféraires de ces approches n'aient bien compris la portée de cette orientation. C'est une chose de comprendre que les valeurs partagées puissent prendre le relais de la hiérarchie, des normes et des procédures, des organigrammes, des descriptions de tâche en tant que mécanismes de coordination; c'en est une tout autre que d'avoir à interagir au quotidien avec un groupe d'employés hautement performant, au sein duquel la désobéissance aux directives du siège social, embouties dans leur manuel de normes et procédures est manifeste et même affichée ouvertement.

C'est en quelque sorte la promesse d'un passage des principes à la pratique qui, ici, nous paraissait comporter une vertu d'enseignement supplémentaire, soit celui de la transposition des principes dans la pratique, tout en restant dans le cadre d'une salle de cours, donc en faisant l'économie d'une expérience pratique de travail. Un tel cas amène également les étudiants à focaliser de manière exagérée leur attention sur la culture particulière de la station-service et les valeurs qui sous-tendent cette dernière.

La force de l'incident est d'amener le groupe à prendre conscience qu'une organisation, c'est plusieurs cultures. Nous voulions les amener à s'interroger sur la culture qui règne à la Petroco pour réaliser qu'en vérité, ce sont deux milieux opposés qui coexistent à l'intérieur d'une même organisation, sans doute à cause de l'éloignement et surtout de la dispersion des unités sur le terrain.

générale), la période des emplois d'été s'étend du début mai à la fin août. Plusieurs conservent ces emplois à temps partiel durant les trimestres d'activité académique.

Une autre question qui se pose est de savoir comment créer une culture organisationnelle, en supposant qu'une telle chose soit possible? Surtout, est-il réaliste de penser que l'on puisse y arriver dans des entreprises de cette taille et avec une telle diversité? Ces questions constituent donc un moment de réflexion sur l'un des mantras les plus répandus quant aux contours que devraient présenter les nouvelles pratiques de gestion...

Un autre accident heureux vient d'une discussion impromptue avec un collègue à qui nous montrons notre première traduction et qui nous suggère d'en faire un cas en deux parties : la première décrivant simplement le mode de fonctionnement un peu anarchiste sur les bords pour amener les étudiants à se compromettre à fond (pour ou contre, ils ne se doutant pas de ce qui va suivre) et une deuxième partie, qui commence avec l'arrivée du second gérant qui représente la « loi et l'ordre » du point de vue du siège social.

Cette façon nous paraissait favoriser une discussion beaucoup plus profonde, car une fois compromis publiquement avec leurs propres positions fortement teintées sur le plan de l'idéologie, pensions-nous (et avons-nous besoin de rappeler qu'à ce niveau de discussion, c'est leur identité qui est en partie remise en cause avec tous les réflexes défensifs qu'une telle situation peut déclencher chez eux), les étudiants seraient obligés de réfléchir beaucoup plus sérieusement à cet aspect (i.e. idéologique) de leurs jugements et, peut-être, en apprendraient-ils quelque chose sur le plan de la modération et de la pondération, rognant ainsi les certitudes de « ceux qui savent » parce qu'ils sont diplômés et, amortissant par le fait même l'arrogance qui caractérise souvent ceux qui lancent leur carrière dans ce monde de la gestion.

Nous avons donc finalement opté pour un cas en trois parties, ce qui le transformait donc en autant d'incidents critiques... Une copie du document en ayant résulté est produite en Annexe I. Nous devons dire que nous éprouvions beaucoup d'enthousiasme à l'idée d'utiliser ce cas en classe tellement il nous semblait au départ chargé de promesses en termes de richesse et de profondeur des débats auxquels il ne manquerait pas de donner lieu.

La première utilisation remonte à plus de dix ans maintenant. La charge émotive était particulièrement élevée en classe : il s'agissait d'un groupe d'étudiants de première année du programme de baccalauréat (premier cycle) en administration des affaires. Et c'est un peu ce que nous attendions : certains trouvaient l'« attitude » de la gérante délinquante inadmissible alors que pour d'autres, c'est ce type de supérieur hiérarchique qu'ils rêvaient manifestement d'avoir comme premier mentor au début de leur carrière... Nous dûmes stopper les conversations au plus fort des échanges qui commençaient à tourner à l'invective de part et d'autre de la salle de cours.

Nous avons alors eu l'intuition que c'était là le moment était idéal pour introduire le deuxième gérant, Vince, dans le feu de ces échanges. La réaction en fut une de stupeur pour les partisans de Maria Teresa. Et les tenants de la loi et de l'ordre étaient confortés dans leurs critiques...C'était parfait ainsi pour nous puisque le groupe s'était de lui-même scindé en deux camps antagonistes! Nous pouvions donc alors commencer à discuter sérieusement. La deuxième partie donnait des munitions aux conservateurs qui s'engouffraient dans l'espace créé afin d'appuyer le nouveau gérant dans son entreprise de redressement bien qu'ils le trouvaient quelque peu radical dans son application aveugle des sanctions prévues dans le manuel de règles et de procédures. Chaque camp avait eu son moment de gloire dans la discussion. Il fallait donc conclure. Et l'intérêt du plus grand nombre tenait au caractère de suspense qui planait derrière cette histoire car, manifestement, elle n'était pas terminée. Et le suspense consistait à savoir quel camp aurait finalement raison de l'autre. Car la conclusion de cette discussion entraînait avec elle l'expectative d'une espèce de consécration du camp des gagnants...

Il était important à ce niveau de ne pas perdre de vue que l'incident critique est un catalyseur d'une expérience d'apprentissage qui mise sur le levier existentiel pour enraciner certaines leçons non seulement quant au contenu de gestion, mais également quant aux personnes qui ont pris part et surtout parti durant les échanges.

Les incidents critiques sont donc créateurs de moments chargés d'émotion et de tension, qui nous paraissent particulièrement favorables à la création d'un état de choc chez les étudiants lorsque l'animateur reprend le contrôle de la discussion, pour les amener sur le terrain de la réflexion, de la prise de distance, ou encore sur celui de l'abstraction, donc de l'établissement d'un lien entre la pratique (que véhicule de manière particulièrement forte l'incident critique) et la conceptualisation sur ces mêmes pratiques, certains diront même de liens avec la théorie administrative...

À un niveau plus général, ces questions posent également la possibilité des échecs de ces approches de gestion et de leurs limites. Dans le cas présent, on peut demander aux étudiants d'identifier la limite de cette approche. C'est le moment d'insuffler une dose de réalisme chez les plus fervents supporters de l'approche participative. Ils doivent réaliser qu'elle ne tenait, en l'occurrence, qu'à une seule personne. Réaliser donc par le fait même que ces approches ne peuvent survivre si les membres d'un groupe ou d'une équipe de travail ne se les approprient pas. Réaliser également que faire marche arrière revient souvent à aboutir à un état bien pire que celui qui régnait avant la mise en oeuvre d'une approche de direction

participative et soucieuse des besoins humains. Sur cette réflexion, nous leur avons distribué l'épilogue où, en quelques lignes, on relate la fin de l'Ordre de l'Impératrice Maria Teresa. Nous voyons mal comment il aurait pu en aller autrement dans les circonstances.

Par cet exemple, nous espérons avoir réussi à démontrer de manière un peu plus pédagogique l'intérêt qu'il y a à utiliser l'incident critique comme approche d'apprentissage en gestion. Ce moment particulier fut notre point de départ à tous. Cette série d'incidents critiques (ou ce cas remanié, comme on voudra) continue toujours à avoir beaucoup de succès auprès de nos étudiants, peu importe leur expérience professionnelle. Nous avons donc utilisé ce cas que nous avons transformé en une série d'incidents critiques pendant très longtemps et, fait encore plus intéressant, auprès d'une variété de publics et son succès ne s'est à ce jour pas encore démenti. Nous l'avons utilisé autant auprès de jeunes étudiants sans expérience que de gestionnaires chevronnés, tant au Canada que dans des pays étrangers. Nous en avons établi une version portugaise qui a été utilisée dans des groupes de professionnels de la gestion au Brésil. Ce sont ces succès indiscutables qui nous ont amené à réfléchir sur les origines et les sources pouvant les expliquer. C'est la raison principale qui nous a amené à constituer une espèce de groupe informel dont la finalité était de développer d'autres incidents critiques.

Nous avons donc commencé par compiler la littérature existante de même que nous avons sollicité les étudiants dans nos propres salles de cours afin d'amasser le matériel nécessaire à cette production que nous voulions aussi forte dans son impact pédagogique que la série des incidents de l'Ordre de l'Impératrice Maria Teresa l'avait été depuis son introduction d'abord en français, puis en portugais. Les histoires les plus étonnantes, ce sont nos étudiants des cours de perfectionnement qui nous les ont livrées un peu sur le ton de la confidence. Ce groupe particulier d'étudiants est en fait composé de gestionnaires ou de personnes qui ont des expériences variées des milieux organisationnels et qui suivent, en soirée la plupart du temps, des cours afin de développer leur niveau de qualification et avancer dans leur carrière.

C'est avec leur bagage d'expériences variées qu'ils se présentent en classe, à l'affût de nouveautés leur permettant de se développer mais, en même temps, très sceptiques quant au contenu des théories proposées, spécialement en ce qui concerne leur réalisme et leur pragmatisme, car ils les jugent constamment à l'aune des situations qu'ils vivent de même que des problèmes qu'ils ont à résoudre en même temps qu'ils poursuivent leur programme d'études. En ce sens, il s'agit d'un public très différent de celui des étudiants sans expérience

pour lesquels les problèmes de pratique sont encore éloignés de leur horizon de préoccupations.

Au fil des ans, nous avons donc ainsi traduit et produit une trentaine d'incidents critiques qui ont tous été utilisés et par conséquent, « testés » en classe par nous-même et d'autres collègues. Certains ont eu plus de succès que d'autres et cela nous a amené à discuter en long et en large sur les facteurs qui pouvaient en accroître l'« effet de levier » pédagogique. Nous estimons avoir atteint un point dans cette réflexion sur l'approche de l'incident critique qui nous autorise donc à organiser et à systématiser l'ensemble de nos conclusions afin de pouvoir partager le fruit de ces cogitations avec nos collègues dans d'autres institutions. Les notes historiques que nous vous avons présentées sur notre utilisation du cas Maria Teresa n'avaient donc d'autre intention que de paver la voie pour cet effort de systématisation de même que, bien entendu, de soulever l'intérêt du lecteur dans ce sens... Mais avant de nous y engager, nous estimons le moment venu de proposer une définition de ce qui constitue, selon nous, la particularité de l'incident critique.

L'incident critique : une proposition de définition.

Nous pouvons remonter à la racine étymologique des deux termes qui composent l'expression afin d'initier cette définition. Si nous nous en tenons à l'ensemble des usages colligés dans **Le grand Robert de la langue française**, le mot incident traduit, parmi ses multiples acceptions, un sens que nous lui avons donné d'emblée au départ : soit celui d'une situation en soi anodine mais qui peut dégénérer rapidement (par exemple, un incident diplomatique). Nous pourrions y ajouter qu'un incident en soi anodin peut être chargé d'une force révélatrice quant aux aspects fondamentaux qui orientent une philosophie d'affaires ou encore les comportements humains dans des situations limite.

Ce qui nous amène à préférer pour le substantif critique les sens qu'il recouvre en médecine (un développement subit dans une maladie pour en marquer un point d'inflexion vers une amélioration ou encore vers une détérioration), ou encore un moment qui représente une phase sérieuse dans l'évolution d'un ensemble plus large. On aura noté qu'à la racine du mot critique se retrouve le mot « crise ». Le sens donné en anglais au terme critique rejoint ceux de la langue française avec une nuance intéressante en ce qui a trait au caractère d'incertitude d'une situation qui peut aussi comporter sa part de danger, tel que nous en informe le **Webster's Third New International Dictionary**. C'est la crise potentielle ou

avérée qui donne en partie sa force à l'incident critique, ne serait-ce que par l'évocation des « dérapages » possibles qu'il suggère.

Un incident donc, c'est court, limité; critique dans tous les sens du terme, car il représente un moment significatif, un moment de vérité, un point tournant, une situation limite qui s'inscrit dans un ensemble plus vaste, ensembles cependant dont on rend mieux compte avec l'approche des cas, il faut bien maintenant le reconnaître d'emblée à ce stade-ci de notre discussion. Sans quoi, il ne s'agira que d'une histoire courte ou encore d'une vignette, documents qui ont certes leur utilité mais qui ne comportent pas la charge dramatique de l'incident critique qui met en branle l'imagination, frappe l'imaginaire à un niveau presque ontologique.

L'incident critique n'est pas une illustration (comme la vignette ou l'histoire courte peuvent en être) mais bien une situation émotionnellement chargée et c'est cette charge émotive qui nous sert de levier pédagogique. Il doit être court pour que les lecteurs s'en imprègnent sans effort et l'investissent affectivement aussi, plus rapidement. Il doit déclencher des réactions vives qui peuvent parfois devenir viscérales. Et c'est bien ce que nous recherchons, de propos tout à fait délibéré.

La base de cet investissement affectif constitue donc la force d'inertie avec laquelle l'animateur doit composer et qu'il doit savoir canaliser car elle reconstitue en classe des situations qui seront (ou ont été) vécues professionnellement. L'exercice pédagogique fondamental consiste à dépasser ces émotions pour en arriver à cultiver une attitude de détachement chez les étudiants qui les amène à juger froidement, mais sans verser cependant dans l'indifférence, les situations limite présentées.

Et, par la même occasion, à se servir de leurs propres réactions pour apprendre à se mieux connaître, d'abord comme être humains, ensuite en tant que futurs managers ou, pour les cadres en exercice, à progresser dans leurs habiletés de direction en dépassant les heuristiques basées sur le caractère parfois fallacieux des certitudes que peut développer le poids de l'expérience. La connaissance de soi devrait constituer une préoccupation fondamentale de l'animateur car, sur la base de notre conception de ce qu'est un incident critique, il contribue à interpeller l'individu au niveau de ses valeurs, de son éthique, de son rapport avec les autres. Mal conduite, cette discussion comporte un potentiel évident de fragilisation d'esprits moins assurés dans leur ontologie, notamment au plan des valeurs et des conduites éthiques.

L'incident doit impérativement être vraisemblable. De préférence, un fait vécu recueilli directement. Car certaines des situations décrites entraînent des réactions d'incrédulité. Dans ces conditions, l'idéal c'est que l'animateur ait personnellement recueilli les données de l'incident ou ait été à tout le moins en lien direct avec ceux qui l'ont vécu ou, encore, qui en ont été témoins.

Ce contexte particulier d'échange assimile donc l'usage de l'incident critique à une formation tenant presque du mentorat ou du compagnonnage, à la transmission informée d'une expérience professionnelle qui a été à la fois digérée dans un cadre de connaissances structurées par la pratique (le métier) et un bagage d'expérience humaine que véhicule l'animateur et qui, selon les cas, peut se rapprocher d'un bassin de sagesse humaine qu'il accepte de partager avec sa classe. Connaître l'arrière-scène d'un incident ajoute donc énormément de crédibilité aux enseignements dont il est potentiellement porteur, lors d'un post-mortem en classe.

Si nous revenons à la question implicite que pose le titre de notre article, tentons de retracer les origines de l'utilisation de l'incident critique dans l'enseignement de la gestion. Pour autant que nous puissions en juger, l'utilisation de ce terme remonte aux années cinquante, période durant laquelle nous avons retrouvé quelques manuels américains et une production québécoise³. Personne ne semble avoir fait l'effort de définir plus spécifiquement ou d'une manière plus serrée ce qui distingue l'incident critique du cas, si ce n'est qu'il est plus court et qu'il présente une situation ponctuelle.

C'est en psychologie que l'on retrouve une définition qui se rapproche le plus de celle que nous tentons de cristalliser pour la formation en gestion. En effet, durant le dernier conflit mondial, l'armée de l'air des États-Unis avait lancé un vaste programme de recherche afin d'identifier, dans un ensemble de milliers d'incidents en situation de combat, quelles avaient été les décisions ou les actions des officiers qui avaient constitué des facteurs critiques de succès ou d'échec⁴.

Cette approche semble donc avoir été utilisée à toutes les sauces : pour illustrer quelques points plus limités des concepts de management, pour remplacer les cas plus longs traditionnellement utilisés en classe ou encore simplement pour faire des exercices imposés comme devoirs. Si l'on en juge par les dates de ces publications, on doit en conclure (ou

³ Deitzer, Bernard A. and Karl A. Shilliff. **Contemporary Management Incidents**. Columbus, OH : Grid Inc., s.d., xiii, 194p.; Champion, John M. and John H. James. **Critical Incidents in Management**. Homewood, IL : Richard D. Irwin, 1980 (1964). xxvi, 323 p.

encore soupçonner) que l'intérêt pour ce genre de production pédagogique est retombé à plat durant les années soixante, ou alors que le genre a été fondu dans le cadre plus général des manuels de management dans lesquels il semble avoir dégénéré en vignette. Et de notre point de vue, l'usage de la vignette, approprié pour illustrer des notions présentées par ailleurs de façon plutôt sèche ou neutre, n'a pas la même portée d'apprentissage qu'une situation à la limite dramatique, ou à tout le moins à même de frapper l'imagination quand elle peut être vécue de manière empathique et discutée en faisant appel à l'ontologie des étudiants en classe.

Ce qui distingue donc l'incident critique de la vignette, c'est cette intention originelle d'aller rejoindre l'ontologie des étudiants par une situation qui les interpelle d'abord et avant tout en tant qu'êtres humains porteurs de valeurs, adhérant aux idéologies qui s'y rattachent de même qu'ils sont « prisonniers » de réflexes conditionnés, ces marqueurs visibles des valeurs quand on est en situation d'agir.

Même si l'expression « incident critique » refait surface dans la production publiée plus récemment⁵, on ne voit toujours pas poindre une spécificité d'utilisation qui lui soit propre, les genres nous semblant confondus (incident critique, vignette, mini-cas, capsule)⁶. Voilà pourquoi à partir de notre propre expérience d'enseignement nous proposons d'en faire un genre à part entière dans l'arsenal des moyens pédagogiques qui sont mis à notre disposition et d'explorer plus à fond les implications de notre proposition.

Nous retiendrons donc, pour conclure sur cette proposition de définition, les caractéristiques qui suivent dans notre tentative de distinguer l'incident critique des autres instruments d'apprentissage en gestion :

- il est court pour pouvoir être utilisé à brûle-pourpoint en classe, sa lecture ne devant pas compromettre le rythme d'une séance d'enseignement, conservant ainsi sa qualité d'illustration des notions discutées;
- il est exceptionnel par la situation qu'il présente, mais en même temps universel dans son humanité;

⁴ Flanagan, John C. *The Critical Incident Technique*. **Psychological Bulletin**, Vol. 51, No. 4 (July 1954) : 327-358.

⁵ Gosselin, Alain, Michel Tremblay, Thierry Wils avec la collaboration de Anne Bourhis. **Gestion des ressources humaines. Mises en situation. Exercices pratiques. Cas**. Saint-Laurent/Montréal : ERPI/Presses HEC, 1992.

⁶ Un bon exemple de cette confusion des genres nous en est donné par Wright, Phillip. *The « incident » concept as a technique for training first-line supervisors*. **Training & Management Development Methods**, I, 1 : 6.13-6.21.

- il produit un choc émotionnel, il est provocant, il touche, parce qu'il rejoint les étudiants dans leur ontologie et c'est ce qui en assure l'effet de levier pédagogique;
- il constitue le témoignage d'acteurs bien réels d'une réalité qui n'est pas fabriquée de toutes pièces « pour les besoins de la cause », ce qui en assure la crédibilité et « coince » donc les étudiants; en effet, les réactions défensives face au choc causé les amènent à tenter d'éluder les questionnements les concernant plus directement, ce qui n'est plus possible car,
- la situation présentée est suffisamment simple, sans faire abstraction de la complexité de l'ensemble dont elle découle, pour forcer les discussions à s'engager sur le terrain du pragmatisme, du réalisme, de l'impératif d'une décision ou d'une solution à apporter;
- la situation est suffisamment ambiguë (donc complexe) ou encore sans contours par trop dichotomiques, pour pouvoir poser clairement la part de l'art dans la décision ou dans la pratique de la gestion.

Ces caractéristiques proposées, nous allons maintenant discuter de leur force de frappe, de leur effet de levier pédagogique.

L'incident critique : sa force de frappe, son effet de levier pédagogique

Les caractéristiques énumérées plus haut nous paraissent définir ce que nous avons appelé une « force de frappe » pédagogique liée à l'utilisation de l'incident critique comme outil d'apprentissage. Nous poursuivons donc notre discussion en centrant maintenant notre attention sur son utilisation en classe ou en groupe d'apprentissage. L'émotion constitue sans conteste le cœur de cet « effet de levier ». L'émotion est donc au cœur de l'incident et celui-ci doit la provoquer afin que nous puissions nous prévaloir d'une utilisation de l'incident critique, tel que nous l'avons défini. L'émotion n'est certes pas absente des études de cas plus longues mais elle a tendance à y être diluée et perd donc son utilité comme précipitant de l'apprentissage.

L'émotion frappe sans distinction les groupes de jeunes étudiants tout autant que ceux composés de gestionnaires chevronnés qui suivent des programmes spécialisés de perfectionnement ou de formation. Cependant, les situations et les réactions diffèrent selon les groupes d'âge. Dans un premier temps, nous nous attacherons à présenter la pratique pédagogique commune aux deux groupes, sans faire de distinction. Dans une deuxième sous-

section, nous aborderons les particularités qui nous ont frappé et qui nous semblent être le propre des groupes de praticiens avec lesquels nous avons utilisé cette approche de discussion. Nous concluons enfin sur l'utilité des théories et du pont entre théorie et pratique que nous permettent d'établir les incidents critiques.

L'émotion, le cœur de l'efficacité dans l'approche de l'incident critique

Un certain nombre d'observations viennent appuyer notre plaidoyer pour une revitalisation de l'approche de l'incident critique. Tel que nous l'avons défini, l'incident critique est porteur d'émotion et cette particularité étant au cœur même de notre définition, nous avons appris peu à peu à l'utiliser à bon escient en classe sans toutefois nous rendre toujours compte de la dynamique chargée qui se développait à notre insu, au sein des groupes.

Ainsi, le caractère incongru — ou par moments même scandaleux — de certaines des situations décrites semblait littéralement « allumer » nos étudiants, même les plus passifs. Le sensationnalisme ne paraissait pourtant pas être en cause, mais davantage le sentiment de vaguement deviner que « ces choses-là existent réellement » et que c'était souvent la première fois que nous les abordions ouvertement. Car les incidents critiques ne sont pas seulement scandaleux ou incongrus. Ils peuvent être aussi déroutants, inhabituels, loufoques, grotesques, brutaux, impitoyables et sont rarement sans comporter un aspect dramatique. Situations limite qui permettent en même temps de « tester » l'application de principes de gestion en ce qu'ils collent (ou non) avec « la vraie vie ». L'intérêt premier nous apparaissait donc fondé sur la capacité à mobiliser dans un premier temps l'affectivité de nos étudiants plutôt que leurs aptitudes cognitives ou rationnelles, facultés largement sollicitées par ailleurs dans les programmes de formation typiques des écoles de gestion. Une autre partie de leur être était donc mise à contribution et elle l'était d'autant plus facilement que l'ensemble de nos matières paraît participer d'une tacite et commune conspiration visant à maintenir l'affectivité sous le boisseau...

Ajoutant à cette réaction émotive, le « sens du timing » est important afin de susciter et entretenir cette charge affective. Notre expérience nous indique que le meilleur moment pour introduire un incident critique est lors de la présentation de notions conceptuelles ou théoriques dont on sait qu'elles soulèvent à tout le moins des doutes ou encore qu'elles ne seront pas comprises dans le sens de leur portée pratique. Nous tentons toujours d'arrêter brusquement la présentation (la plupart du temps didactique) en demandant à nos étudiants de lire sur le champ la copie de l'incident que nous leur distribuons. Afin de ne pas vendre la

mèche, nous avons pris l'habitude de ne pas les laisser à la vue des étudiants. C'est en les retirant de notre cartable que nous les distribuons le plus rapidement possible, ce qui n'est pas sans effet « dramatique »...

Il en résulte donc que cette charge émotive qui se construit lentement à la lecture du document distribué, nous impose de constater que le processus d'apprentissage s'en trouve considérablement accéléré pour cette raison précise. En effet, l'émotion transfère sur le plan affectif la mobilisation des capacités d'intégration puisqu'elle ramène l'étudiant à un niveau expérientiel, soit celui qui laisse davantage de traces mnésiques. En plus, comme les incidents critiques doivent être courts, l'attention n'est pas diluée par la captation d'une masse d'informations, comme il arrive trop souvent dans les études de cas plus longs. Les sens sont exacerbés par l'émotion et l'attention est centrée sur une situation facile à appréhender d'un seul coup d'œil. Les données factuelles convergent alors dans le sens d'un soutien à cette charge d'émotivité plutôt qu'elles ne servent à brider ou à diluer la charge émotive, comme il arrive souvent avec les cas...

On imaginera alors aisément que l'obsessionnel « taux de rétention » soit, tout au moins pour nos collègues préoccupés d'analité chez leurs étudiants, beaucoup plus élevé que pour les autres catégories de connaissances conceptuelles et factuelles que nous tentons de leur transmettre. Certains de nos étudiants nous ont, plusieurs années après avoir été exposés aux données de certains des incidents critiques utilisés en classe, fait des réflexions sur les personnages de ces histoires comme s'ils les eussent personnellement connus.

Cette observation nous a amené à faire l'hypothèse que, parce que l'information y est plus limitée et plus facile à assimiler et partant donc à traiter, l'incident critique contribue par le fait même à consolider une confiance chez ceux de nos étudiants qui peinent davantage que leurs collègues lors des analyses de cas plus longs. Ce sentiment de maîtrise et de contrôle plus grand de l'environnement typique d'une salle de classe nous semble donc développer chez certains une plus grande estime d'eux-mêmes sur le plan des compétences cognitives, ce qui les incite à s'exposer davantage lors des discussions de groupe.⁷

Cette conséquence individuelle a bien sûr des réflexes au plan de la dynamique du groupe, spécialement lors de l'animation de la discussion qui suit la lecture du document sur

⁷ Cette observation (et, dans notre cas, cette constatation) reprend de manière identique la fameuse querelle entre Chomsky et Piaget sur le type d'opérations mentales qui constituent les marqueurs de l'intelligence (en l'occurrence chez l'enfant). Nous éprouvions également ce malaise face à nos étudiants qui, adultes, dirigeaient leurs propres entreprises tout en étant ostensiblement « à la queue » du peloton dès lors qu'il s'agissait de manipuler des concepts en classe. Voir par exemple à ce sujet Massimo Piattelli-Palmarini. **Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky.**

place. En effet, comme l'incident critique interpelle même ceux qui n'ont pas l'habitude soit de s'impliquer dans le débat ou soit encore de fournir l'effort requis pour les discussions de cas traditionnels, il s'ensuit donc que c'est l'ensemble du groupe qui s'investit de manière plus uniforme, non seulement dans le débat qui précède la synthèse du professeur, mais également dans l'effort de résolution du problème posé par la situation à l'étude.

Dans ce contexte et prenant bonne note de ces avantages, il nous apparaît clairement que l'utilisation de l'incident critique nous permet de franchir les limites atteintes par l'utilisation des méthodes magistrales classiques et, de plus en plus, par les cas plus longs, en nous permettant de maintenir une implication élevée des étudiants dans des groupes dont la taille est croissante depuis une vingtaine d'années. Cette situation, plusieurs de nos collègues de pays étrangers la déplorent chez eux également. Les raisons tiennent en gros aux resserrements des financements de l'État du secteur de l'éducation et, dans le cas des établissements privés, aux impératifs de rentabilité des programmes offerts.

Si ces observations s'appliquent de manière générale à l'utilisation de cette approche, peu importe les publics visés, nous devons maintenant relever un certain nombre de particularités qui sont le lot des praticiens qui se retrouvent dans les programmes spéciaux qui leur sont destinés par les institutions universitaires, de plus en plus sollicitées dans ce sens par les grandes entreprises surtout.

Les praticiens et l'incident critique

S'il est un public qui cultive le scepticisme au point d'en faire un art dans les écoles de gestion, c'est bien celui des praticiens qui voient venir de loin « ces théoriciens coupés de la réalité et retranchés au sommet de leurs tours d'ivoire ». C'était en quelque sorte le « baptême du feu » pour notre approche que constituait ce groupe particulier d'étudiants. La plupart d'entre eux étaient envoyés par leur employeur pour être introduits aux nouvelles approches de gestion, notamment celles basées sur le travail d'équipe, les nouvelles pratiques de direction s'appuyant sur le « coaching », les bouleversements gravitant autour des opérations de réingénierie, l'importance de la culture organisationnelle, l'apprentissage organisationnel ou l'organisation intelligente, etc. Toutes ces approches ont en commun de remettre en cause les conceptions traditionnelles de l'entreprise qui sont basées sur l'exercice de l'autorité, assorti d'une définition claire des rôles, d'une spécialisation des tâches et d'un encadrement hiérarchique. Renforcés par des années d'expérience (certains d'entre eux étaient dans la

cinquantaine avancée), nos praticiens, momentanément devenus étudiants en herbe⁸, arrivaient en classe avec des idées bien arrêtées sur la façon de gérer et sur les êtres humains en général, surtout si ces derniers avaient le malheur d'être leurs subordonnés...

Le premier effet de l'incident critique est donc de les confronter directement à leurs heuristiques⁹, forgées par un effort de systématisation de leurs expériences pratiques et ce, sur un plan encore une fois émotif d'autant plus que ces situations les rapprochent d'incidents similaires (et dans certains cas, identiques) à ceux qu'ils ont déjà soit vécus, dû démêler ou mieux encore, qu'ils sont en train de vivre.

Pour la plupart d'entre eux, ces petites histoires comportent une dose élevée de réalisme car elles les rapprochent de leur quotidien qui, comme nous en informait entre autres Henry Mintzberg voilà maintenant plus de trente ans¹⁰, est fondé sur des activités courtes, donc très semblables dans leur format à ce que décrivent les incidents critiques. En cela, ils sont en terrain de connaissance, tout au moins sur le plan du contexte.

Pour la plupart des situations que nous avons retenues, il s'agit d'événements ponctuels tout à fait semblables au quotidien de leur travail. Et c'est ici que nous avons réalisé probablement l'origine d'une difficulté que plusieurs d'entre eux éprouvent lorsqu'il s'agit de procéder à l'analyse de cas plus longs. En effet, il était assez frappant de constater que, de manière récurrente, les discussions de cas achoppaient souvent sur des détails, souvent peu significatifs pour éclairer l'ensemble du problème en discussion mais qui avaient mobilisé et enlisé leur attention. L'utilisation des incidents critiques nous a donc permis de réaliser la « déformation professionnelle » à laquelle les avait conduits cette fragmentation de leur travail au quotidien. En définitive, la tendance très nette à découper les cas en tranches d'incidents critiques amenait nos praticiens à s'exprimer avec beaucoup d'assurance et de conviction alors que les cas plus longs semblaient les intimider, les laissant ainsi moins rassurés quant à leur compréhension et par voie de conséquence, moins affirmatifs ou péremptaires durant les débats.

Ce réflexe qui consiste à s'arc bouter sur une portion limitée de la réalité représente donc une difficulté majeure pour les professionnels et les praticiens dont le point de vue est confiné à un service, un département ou une unité de travail lorsqu'il s'agit de les amener à passer d'un point de vue « local » vers une vision des choses qui soit plus globale.

⁸ On pourrait d'ailleurs gloser amplement sur la manière dont ils vivent cette régression!

⁹ Voir le travail de Micheline DesRosiers sur cette question. **Vers une meilleure compréhension de la prise de décision.**

L'incident critique nous permettait donc de prendre solidement appui sur cette tendance « naturelle », informée et renforcée au sens psychologique du terme par des années de pratique, de confronter directement les problèmes qui se posaient au quotidien et, partant de là, d'amener les gens à dépasser l'immédiateté des problèmes pour en mesurer la portée à plus grande échelle, en nous appuyant sur leur compréhension des incidents critiques.

Cette opération mentale qui consiste à passer du particulier au général est plus facilement réalisable grâce au caractère expérientiel de l'incident critique qui s'impose d'emblée à la lecture et confronte en même temps les gestionnaires aux limites de leurs heuristiques de décision, dont nous avons déjà souligné plus haut qu'elles constituent l'obstacle cognitif le plus important à franchir pour les amener à réaliser le caractère limitatif de celles-ci. Cette réalisation acquise, nos participants franchissent d'eux-mêmes le pas qui les amène à reconnaître l'utilité d'un appareillage théorique pour élargir leur capacité à résoudre des problèmes qui dépassent le caractère répétitif du quotidien de leurs pratiques. Les limites de recettes développées au fil d'années d'expérience ne les invalident pas, bien au contraire. Nous n'avons donc pas ici de réflexes défensifs avec lesquels il nous faut composer. En effet, le cadre théorique permet plutôt des recombinaisons plus variées, plus complexes de ces mêmes heuristiques et transmet ainsi le sentiment d'une meilleure maîtrise de leur environnement de travail. En ce sens, ce passage est vécu davantage comme une habilitation et, de ce point de vue, il devient moins menaçant.

Nous sommes enfin porté à faire l'hypothèse que le transfert des notions conceptuelles ou des cadres théoriques proposés est facilité par l'identification expérientielle que plusieurs d'entre eux vont faire avec le « collègue » mis en cause dans l'incident critique parce qu'ils ont eu à vivre une situation semblable ou encore vont se sentir « jugés », interpellés par la décision ou le geste posé dans l'incident ou, enfin, confortés dans leur propre vision du monde de la gestion et du geste qu'ils auraient eux-mêmes posé, s'ils avaient été mis dans la même situation. Cette identification *pro* ou *a contrario* les rend donc plus réceptifs au travail de questionnement et de synthèse du professeur qui anime le débat sur l'incident et prend appui sur les conclusions du groupe pour mieux asseoir les concepts et les notions théoriques au programme.

Nous devons enfin formuler quelques remarques sur les programmes de formation en entreprise étant donné l'effet de levier de l'approche des incidents critiques. En effet, ce cadre

¹⁰ Mintzberg, Henry. *Le travail du dirigeant: la légende et les faits*, **Direction et Gestion**, No. 1 (1976): 11-23.
The Manager's Job: Folklore and Facts, **Harvard Business Review**, July-August 1975: 49-61.

particulier d'apprentissage, surtout quand il s'agit d'employés de la même entreprise, semble entraîner chez les participants un effet de conformité beaucoup plus fort que dans des groupes de gestionnaires aux provenances variées. Comme notre propos, en utilisant cette méthode, est d'amener les gens à pouvoir mieux penser par eux-mêmes, il importe d'en arriver à avoir une discussion éclairée sur les limites des nouvelles approches de gestion comme nous en avons illustré la nécessité en exposant notre utilisation de la série d'incidents critiques sur l'Ordre de l'Impératrice Maria Teresa. Nous avons en effet eu vent de la part de certains des participants à ces programmes fermés que des collègues ou encore les instances chargées de l'évaluation de la performance des cadres se servaient des dispositifs de ces nouvelles pratiques de gestion comme d'un ensemble de critères normatifs pour juger de la performance et du potentiel de ceux qui avaient suivi ces formations. Il convient donc de rappeler avec force que, même nouvelles, ces approches ont leurs limites, ne s'appliquent pas dans toutes les situations et qu'étant donné la puissance de l'effet de levier pédagogique des incidents critiques, cette prudence s'impose encore davantage. L'effort doit donc porter, à la fin des discussions et au moment de faire la synthèse, sur cette présentation équilibrée des avantages et des inconvénients des approches de gestion introduites dans le cadre de ces programmes.

De la sempiternelle utilité des théories

Il découle donc de cette discussion que, bien davantage qu'avec les cas, l'utilité des théories pour non seulement comprendre la réalité, mais également pour pouvoir aspirer à exercer quelque influence sur celle-ci, se dégage avec encore plus d'acuité compte tenu du piège inhérent au caractère limité et spectaculaire de l'incident critique de « faire recette », en faisant abstraction du contexte plus général dans lequel celui-ci s'insère.

Nous avons également vu les limites des heuristiques que la discussion entourant les incidents critiques permet de faire saisir aux participants. Ces limites saisies, les étudiants sont mûrs pour accueillir les éclairages conceptuels et théoriques qui leur permettent précisément de les franchir mais tout en continuant de s'appuyer sur leur expérience concrète. Les concepts et les théories permettent donc de sublimer, de dépasser l'expérience du quotidien pour enfin guider l'action dans le contexte de problèmes inédits qui finissent toujours par surgir dans le quotidien d'une pratique. Ce faisant, nos étudiants peuvent faire un bond dans leurs capacités de distinguer l'arbre de la forêt et ainsi envisager des responsabilités plus importantes, s'appuyant en cela sur une compréhension adéquate de situations plus complexes.

Et c'est précisément ce que Eliot Jaques¹¹ soulignait dans son livre lorsqu'il distinguait les gestionnaires selon leurs capacités à gérer la complexité par les décisions qu'ils avaient à prendre : depuis le traitement déclaratif (au niveau des opérations) jusqu'au traitement sériel des informations (au niveau des hautes directions). Notre ambition est donc de faire progresser nos étudiants, tant les plus jeunes en nous appuyant sur un vécu même limité, que les plus expérimentés, en nous appuyant sur leur parcours professionnel, à progresser donc dans cette capacité à traiter les données de leur environnement professionnel d'une manière qui les amène à voir de plus en plus large et à intégrer le tout de manière cohérente, utile et pragmatique.

La sollicitation, courante dans nos programmes de gestion, de leurs facultés cognitives n'arrive à rejoindre qu'une partie de l'ensemble des capacités humaines; l'utilisation de l'affectivité par l'approche des incidents critiques nous permet, croyons-nous, d'intégrer une autre dimension dans l'apprentissage de cette profession à caractère éminemment humain qu'est la gestion et, ainsi, de progresser davantage vers une formation qui fasse droit à la complexité de ce métier.

L'émotion en tant qu'esthétique de la pédagogie

Le moment est maintenant venu de tirer un certain nombre de leçons de nos expériences particulières tout en tentant de les transposer (à défaut de pouvoir peut-être les généraliser pour le moment) sur le plan de la pédagogie de manière à faire valoir l'intérêt particulier de cette approche dans l'apprentissage de la gestion.

Nous reviendrons sur le trait central de l'incident critique tel que nous l'avons défini : l'émotion. Ce trait, il est le fondement d'une conception de la pédagogie voulant dépasser les visées instrumentales plus courantes en prenant appui sur l'esthétique. Parmi les diverses orientations qui traversent cette discipline, nous avons choisi de privilégier l'approche critique. Ce choix est à la racine même de notre propos pédagogique : reconnaître d'emblée le caractère d'exception des situations relatées dans les incidents critiques (ce qui reste moins vrai dans les études de cas en général). Cette dimension particulière, propre par définition aux événements décrits dans ces documents, pose de manière fortement marquée l'étendue de la complexité qui est l'essence même de ce métier pourtant omniprésent de nos jours et qui est

¹¹ Voir Jaques, Elliott and K Cason. **Human Capability**. Arlington, VA: Cason Hall & Co., 1994 et Jaques, Elliott. *In Praise of Hierarchy*, **Harvard Business Review**, Jan.-Febr. 90: 127-133.

celui de la gestion. Cette singularité de la gestion, elle impose donc à ses praticiens un devoir spécifique, qui est celui d'affiner l'exercice du jugement dans leur office. Notre plaidoyer pour la revitalisation de cette approche comme instrument d'apprentissage de la gestion en est donc un également en faveur de la réhabilitation de plein droit de la casuistique comme préoccupation professionnelle de tous les instants dans un métier souvent coincé par l'instrumentalisme débridé que lui imposent ses impératifs de pragmatisme dans l'action.

Examinons maintenant ces questions tour à tour.

L'émotion au cœur de notre pédagogie de l'incident critique

Notre propos sera ici de situer le lecteur par rapport à l'ensemble de la réflexion pédagogique afin de rapidement focaliser notre attention sur le rôle des émotions dans cette relation particulière que nous développons avec nos étudiants. L'utilisation des incidents critiques nous a conduit, sans que nous ayons pour autant ciblé de manière très consciente (quoique, sans doute, de propos délibéré...) ces dimensions de l'émotion humaine, à utiliser l'effet de levier du choc, parfois de la provocation mais presque toujours de la sensation, ce qui nous amènera à aborder la dimension esthétique de notre entreprise par la suite...

Jacques Ardoino¹² nous informe que la pédagogie se préoccupe d'étudier « les savoirs, les savoir-faire, le savoir-être, les compétences, l'expérience « particuliers, nécessaires à la transmission des connaissances et à l'optimisation des apprentissages ». Toujours selon l'auteur, l'usage de ces termes est marqué par une forte ambiguïté. Cela a sans doute beaucoup à voir avec les aspirations propres de la préoccupation pédagogique qui sont « celle(s) d'une articulation réussie entre les visées légitimes d'une intégration sociale, d'une adaptation à un ordre existant des choses, et le développement d'une capacité, individuelle et collective, de *transgression* (notre souligné) ». Ainsi posée, la définition contemporaine de l'idéal pédagogique rejoint assez curieusement la discussion menée il y a plus de deux millénaires maintenant dans **La République** de Platon¹³ où celui-ci se demande si la fonction du pédagogue n'en est pas une de transmission de mensonges. Retenons cependant pour la suite de notre propos le dernier des termes soulignés, soit celui de *transgression* d'un certain ordre existant des choses puisque nous aborderons la question de la critique un peu plus loin.

¹² Ardoino, Jacques. **Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir**. Paris : Presses universitaires de France, 2000, p. 101.

¹³ Voir les pages 166 à 168 sur cette question spécifique dans **La République** (trad. de Robert Baccou). Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

L'utilisation de l'incident critique soulève, nous venons de le voir, les questions de « savoir-faire », de « compétences » nécessaires à la « transmission des connaissances et à l'optimisation des apprentissages. » Notre préoccupation était, au premier chef, celle d'optimiser les apprentissages dans des groupes-cours dont, rappelons-le, la taille était croissante risquant ainsi d'invalider l'interaction avec les étudiants lors des discussions de cas. Quant aux praticiens, c'est leur manque d'assurance que nous tentions de dépasser lors des discussions. Nous étions donc à la recherche d'une espèce d'électrochoc pédagogique et c'est par le biais de l'émotion que nous avons renoué avec un instrument nous paraissant « optimiser les apprentissages » dans de telles conditions. Les connaissances à transmettre restaient les mêmes, il ne nous restait plus qu'à développer et consolider nos savoir-faire et nos compétences particulières dans l'habileté à accroître notre effet de levier pédagogique.

Inconsciemment, peut-être au départ, nous étions activement à la recherche de l'expérience émotionnelle dans des exercices dont nous voulions qu'ils soient, avant toute autre chose, d'abord humains en ce sens qu'ils puissent interpeller l'émotion de nos étudiants. Et c'est l'esthétique qui a guidé après-coup notre réflexion dans cette quête :

Parmi les effets de l'art, l'émotion est souvent considérée comme le signe de la réussite : l'œuvre qui touche ou bouleverse passe pour sublime. (...) En revanche une œuvre qui ne s'adresse qu'au seul intellect n'est pas satisfaisante : l'émotion, due à des processus d'identification et d'imagination, est nécessaire à l'expérience esthétique.¹⁴

L'émotion est donc nécessaire à l'expérience esthétique. Et pédagogique ajouterions-nous, puisque nos enseignements nous avaient déjà ouvert à la dimension expérientielle des anecdotes racontées en classe, parfois sur le ton de la confiance, anecdotes tirées du monde des affaires dont l'auteur a déjà fait l'expérience et c'est l'une des plus grandes satisfactions dont faisaient état les étudiants lorsqu'ils évoquaient ce qu'ils avaient appris durant les cours. C'est grâce à quelques anecdotes bien placées que la matière devenait vivante, incarnée, qu'elle prenait racine dans leur imagination et leur mémoire. Et qu'ils se l'approprièrent par le fait même. Nous voulions donc répéter la même empreinte expérientielle avec des matériaux plus structurés, moins « opportunistes » pour ainsi dire. C'est ainsi que de la recherche d'incidents susceptibles de produire un choc dans nos groupes d'étudiants, nous sommes passé à la recherche de la provocation mais, toujours, peu importe les histoires qui nous tombaient sous la main, avec la volonté d'une esthétique impressionniste, reposant donc sur la sensation.

¹⁴ Rochlitz, Rainer. **L'art au banc d'essai**. Paris: Gallimard, 1998. p. 31

Le propos qui nous animait dans cette quête du choc initial chez les étudiants, c'est une hypothèse formulée très intuitivement à l'effet que le choc devait être suffisant pour ébranler les certitudes ancrées chez les individus de façon à leur permettre de s'ouvrir à d'autres regards que ceux dont ils avaient hérité de leurs expériences personnelles ou encore de leurs préjugés. Nous cherchions à recréer des situations où la réalité puisse s'imposer au-delà des a priori théoriques de l'observateur. Libre à lui cependant de choisir de la comprendre dans toutes ses dimensions ou, au contraire, de se réfugier dans la sécurité de ses heuristiques ou celle des cadres conceptuels et théoriques auxquels il avait déjà été exposé pour filtrer certains des éléments de la réalité qu'il observait et agir en accord avec les bases de cette perception. C'est cette barrière perceptuelle que nous nous étions donné pour défi d'abattre afin d'amener nos étudiants à observer sans idées préconçues, à remettre en cause à la fois leurs préjugés, les œillères de leur formation et de leurs expériences pratiques. L'incident, croyions-nous, s'il comportait un élément de choc suffisant, devenait alors une occasion de se mieux connaître en tant que personne et en tant que praticien. De là à franchir le pas qui nous séparait de la provocation, la tentation était devenue irrésistible après nos premiers résultats.

On pourrait donc être tenté de nous accuser de démagogie en recherchant de propos délibéré la provocation dans le choix de nos incidents critiques. Pour les âmes sensibles ou timorées, nous pourrions choisir de nous ne cantonner que dans la recherche de l'étonnement, une forme de provocation plus bénigne, plus civilisée, ironiserons-nous. Continuant à nous inspirer de l'esthétique en tant que réflexion sur l'œuvre d'art, Denys Riout écrit :

il faut chercher la vertu première de l'*étonnement* auprès de son sens étymologique : dérivé du latin *extondere* signifiant « frappé de la foudre, de stupeur ». La capacité d'étonnement est indispensable à l'artiste (...), cette dépossession de soi est nécessaire aussi à qui reçoit l'œuvre : elle préserve de succomber aux tentations de la frivolité.¹⁵

Nous ajouterions à cela que, ce qui correspond à la « frivolité » du critique d'art serait la barrière des préjugés et des heuristiques personnelles que nous tentions d'abattre, spécialement auprès de nos étudiants praticiens dans les groupes de formation spéciale à l'intention des grandes entreprises qui requéraient ces programmes pour leurs cadres. Entendu dans ce sens, l'étonnement n'est guère très loin, selon nous, de la provocation que nous avions en tête, particulièrement pour ce type de public. Lisons encore ce que Riout a à en dire :

(...), la provocation est aussi une « esthétique » : défi, elle constitue une stratégie volontairement mise en place par l'artiste pour susciter les réactions du public. (...) Plus radicalement, on peut se demander si toute œuvre

¹⁵ Riout, Denys. **Les écrivains devant l'impressionnisme**. Paris : Macula, 1989, 446 p.

véritablement digne de ce nom n'est pas toujours provocatrice : qu'elle le veuille ou non, elle bouscule les habitudes de ceux qui la reçoivent, les invite à puiser en eux-mêmes ce qu'ils ont de meilleur, afin de pouvoir la rejoindre, la connaître.¹⁶

Sans prétendre que les incidents que nous avons utilisés constituent de telles œuvres d'art, nous devons préciser d'emblée que nous nous étions imposé des exigences quant à leur forme, quant à leur dramatisation. Nous y reviendrons dans la section suivante, qui porte sur l'écriture. Au-delà des considérations esthétiques, retenons cependant que nous cherchions à mobiliser avant tout la sensibilité et l'intelligence brutes des étudiants afin de les amener à franchir par eux-mêmes leurs limites cognitives et s'en trouver ainsi grandis dans leur capacité de comprendre, d'analyser, de juger et de prendre position pour l'action dans les situations qui leur étaient soumises. Nous ne prétendons pas y avoir réussi sans coup férir, mais nous avons très certainement, par l'intermédiaire des débats qui suivaient la lecture en classe, réussi à mettre clairement au jour les préjugés, les règles d'exercice inflexibles forgées au fil des expériences des participants ainsi que les orientations idéologiques qui traversaient les groupes d'étudiants dont nous avons eu la responsabilité.

Au-delà des nuances dans le ton de la provocation, retenons tout de même cette touchante formule d'Anatole France qui écrivait que « Le bon critique est celui qui raconte les aventures de son âme au milieu des chefs-d'œuvre. » Nous étions devenus comme ces critiques en désirant transmettre à la fois par notre propre écriture et par les recherches que nous faisons à gauche et à droite cette sensibilité humaine qui fait, en dernière analyse, la vérité des histoires que nous voulons raconter. Raconter une expérience à transmettre sur le mode du compagnonnage dans le but de former, d'en tirer des leçons, de donner un peu plus de perspective et de profondeur au portrait de ce qu'est la pratique de la gestion, dans son plus banal, imprévisible et, parfois, dramatique quotidien.

À ce stade-ci de notre discussion, permettons-nous d'ouvrir une parenthèse sur l'une des leçons tirées de notre utilisation de ces documents dans des cultures étrangères à la nôtre. L'utilisation de nos incidents dans des cultures variées — et surtout les réactions qu'ils y suscitent — nous amène à soupçonner l'existence d'une sensibilité humaine universelle dans le domaine de la gestion, spécialement dans le cas des situations extrêmes; cette constatation à son tour nous conduit à nous demander si nous n'aurions pas identifié là l'une des bornes de la capacité explicative des différences culturelles pour rendre compte des variations observées dans les pratiques de gestion d'un pays à l'autre. En un sens, la similitude des réactions

¹⁶ Riout, Denys. **Les écrivains devant l'impressionnisme**. op. cit.

observées militerait en faveur d'un certain universalisme dans les situations de cas limite¹⁷, les particularismes culturels jouant davantage leur rôle dans des contextes plus prévisibles, routiniers peut-être, des pratiques de la gestion.

Pour conclure et revenir à notre propos central, nous pourrions nous résumer en rappelant simplement que notre intention de départ avec l'incident critique est analogue à celle de l'auteur avec son œuvre : toucher, rejoindre, éveiller la sensibilité humaine dans des situations extrêmes ou des cas limites et nous servir de cette sensibilité comme d'un levier pédagogique pour optimiser les apprentissages. Nous sommes maintenant mûrs pour aller un peu plus loin dans notre discussion en abordant la discipline qui a inspiré en grande partie notre réflexion, soit l'esthétique et, en particulier, sa fonction critique.

L'esthétique et sa fonction critique

De ce qui précède, il est devenu évident que la source de notre levier pédagogique avec l'approche des incidents critiques, c'est leur charge émotionnelle. Cette constatation nous propulse donc sur le plan d'un examen de la question, éclairé par ce que l'esthétique nous enseigne.

Selon la conception classique (grecque) de l'esthétique¹⁸, cette notion recouvre à vrai dire trois sens qui auront préoccupé ces philosophes de l'Antiquité :

- tout d'abord, la sensation, celle qui est basée sur des objets concrets;
- ensuite, la connaissance, puisque c'est dans l'intellect que l'abstraction se forme à partir des sensations;
- enfin, d'une préoccupation normative axée sur ce qui est beau, nous verrons avec le passage du temps l'esthétique imposer une réflexion sur la laideur également et ses préoccupations être reprises par les disciplines des sciences humaines au siècle dernier.

Invoquer le beau et le laid implique donc qu'il y ait des critères à partir desquels seront prononcés des jugements. Cette fonction critique est donc l'une des dimensions qui fondent les diverses conceptions de cette fonction en esthétique. Jean-Marie Schaeffer¹⁹ brosse un portrait des dimensions qui sont associées à la critique esthétique. Prenant appui sur

¹⁷ Ces situations sont évoquées par les travaux de Paul Ekman dans les premiers chapitres du dernier livre de David Goleman. **Destructive Emotions: How Can We Overcome Them? A Scientific Dialogue with the Dalai Lama**. New York: Random House, 2003. xxiii, 404 p.

¹⁸ Denys Riout, op. cit.

¹⁹ Jean-Marie Schaeffer. **L'art de l'âge moderne: l'esthétique et la philosophie de l'art du XVIII siècle à nos jours**. Paris : Gallimard, 1992, p. 107.

les travaux de Kant traitant de la raison critique, Schaeffer transpose littéralement le caractère judicateur et évaluateur du critique d'art en définissant sa préoccupation comme étant celle de se prononcer sur la légitimité des prétentions artistiques d'une œuvre donnée. Les critères seront donc impressionnistes (comme nous l'avons vu avec la citation de Anatole France), programmatiques (influencer le public ou les artistes dans un sens donné de valeurs), cognitifs (en évacuant les aspects subjectifs pour ne plus se centrer que sur la connaissance), pragmatiques (on prétend dans ce cas pouvoir former le goût artistique du public), ou encore promotionnels (fondés sur un projet de transmission de dogmes particuliers gouvernant le goût ou l'activité artistique). On ne peut manquer de voir les parallèles qui s'imposent avec la fonction d'enseignement de la gestion et les dimensions occultes²⁰ de cette formation. Quelques réflexions s'imposent donc à ce stade-ci de notre discussion afin d'illustrer les parallèles que l'approche des incidents critiques nous impose avec la fonction critique en esthétique.

Revenant au caractère judicateur de la critique esthétique, nous pouvons affirmer qu'en ce sens particulier du mot critique, l'incident devient l'occasion de l'exercice d'un jugement, d'une évaluation, puis d'une décision. Mais de quelle autorité peut-on statuer qu'une œuvre peut aspirer à un statut artistique ou non, sinon que de l'autorité des propres réalisations du critique en tant qu'artiste ou de celle d'une quelconque académie à qui on aurait donné ou octroyé le privilège de se prononcer sur ce statut? En poursuivant l'analogie plus loin, de quelle autorité pourra-t-on juger des actions posées dans les incidents à l'étude sinon que de celle s'appuyant sur une expérience professionnelle reconnue du formateur ou encore en s'appuyant sur un ensemble de savoirs admis comme tels sans que pour autant il s'agisse là d'une vérité éprouvée? Et si cette vérité n'est pas largement reconnue, nous voilà revenus sur le terrain des dogmes encore une fois, des manières de faire et de voir les choses qui ressortissent davantage du domaine des conventions, des préjugés, des idéologies que de celui des connaissances dites « objectives ». Voilà le projet pédagogique de l'incident critique, soit celui d'affiner la capacité à porter ce jugement critique sur la base de critères utilisés en pleine conscience pour conclure quant aux gestes à poser, aux décisions à prendre tout en assumant clairement ses valeurs.

Transposant maintenant la dimension impressionniste du critique d'art dans le champ de la gestion, nous prenons appui sur la subjectivité du preneur de décision tout comme le

²⁰ Bernard Galambaud avait proposé voilà plus de vingt ans une réflexion sur les dimensions cachées de la formation en gestion. Voir son ouvrage intitulé **Les faces cachées de la formation. Essai critique sur sa**

critique accueille une œuvre d'art pour transmettre ses propres émotions aux lecteurs qui pourront s'y retrouver ou s'y reconnaître à des degrés de sensibilité variables. Au-delà des valeurs qui constituent avant tout des acquis culturels et font donc appel aux réflexes collectifs d'un groupe humain qui les partage, notre intention avec l'incident critique est analogue à celle de l'auteur avec son œuvre : toucher, rejoindre, éveiller la sensibilité humaine dans des situations extrêmes ou des cas limites et ainsi interpeller l'individualité de chacun des participants, sommé de prendre position par rapport à son groupe d'appartenance pour ainsi faire droit à l'humaine diversité des regards qui peuvent être portés sur une situation. L'incident devient l'occasion de s'affirmer également en tant qu'individu refusant ainsi l'union fusionnelle dans la mouvance bien connue du « Group Think ».

Si l'affirmation de l'individualité humaine et la prise de conscience des valeurs collectives sont des retombées auxquelles peut conduire la charge émotive des incidents critiques chez les participants, le caractère programmatique de ceux-ci ne doit pas pour autant échapper à notre regard scrutateur. Ainsi, Schaeffer²¹ donne-t-il pour exemple de ce projet de transformation la revue *Les Propylées*, qu'a éditée Goethe entre 1798 et 1800, pour défendre le classicisme contre les courants romantique et naturaliste en art.

Notre champ d'action et de connaissances est actuellement traversé par des courants contradictoires de pensée et de philosophie charriant chacun leurs dogmes, leurs interdits, leurs injonctions, chacun de ces courants étant animé par un florilège clérical de gourous, souvent vindicatifs. Cette situation nous oblige à prendre conscience du fait que ce ne sont pas que nos étudiants qui sont porteurs de valeurs ou d'idéologies. Nous le sommes également en tant que formateurs et, d'une certaine façon, nous agissons de manière programmatique avec les incidents critiques que nous utilisons pour défendre et appuyer nos propres valeurs.

L'effet de levier obtenu par le caractère chargé des images que relaient les situations décrites, qui, encore une fois, tirent leur force de leur statut de cas limite ou encore, de celui de situations extrêmes, nous place dans une situation idéale de manipulation de cette charge émotive afin de faire passer plus facilement nos orientations idéologiques et les dogmes qui les soutiennent.

Cette situation délicate nous impose donc un devoir non seulement de prudence, mais ramène avec force à l'avant-plan l'obligation pour le formateur de clarifier ses propres orientations devant le groupe afin d'aider les participants à développer leur propre sens

pratique en entreprise. Toulouse: Privat, 1980. 181 p. (Agir)

²¹ Schaeffer, Jean-Marie, op. cit.

critique, face à eux-mêmes d'abord mais aussi et surtout, dans le contexte de leurs propres pratiques.

Par ailleurs, cette possibilité de transmettre d'autres systèmes de valeurs chez nos étudiants, si elle n'est pas occultée, ressortit d'une préoccupation légitime de transformation par la *transgression* d'un ordre de choses donné tel que nous l'avons rappelé en introduisant un peu plus haut le travail du pédagogue.

Dans les institutions d'enseignement de la gestion qui se veulent de caractère universitaire, cette intention de transformation ou à tout le moins de développement d'un esprit critique procède du cœur même de la mission propre à celles-ci, qui est celle de former des intellectuels de la gestion.

On a trop souvent tendance à occulter cette distinction entre l'éthique de conviction et de responsabilité, à laquelle faisait écho Max Weber dans **Le savant et le politique**. Et dans les écoles de gestion, la fonction critique de l'intellectuel, nécessaire à la vitalité des régimes démocratiques, dérange.

Nous devons rappeler à nos étudiants que le cadre dans lequel les entreprises peuvent opérer, est une concession de la société dans son ensemble, qui consent à ces privilèges en retour de l'espoir d'en tirer avantage. Si on estime que le milieu des affaires en abuse, la société peut les rappeler, ces privilèges. Est-il besoin de rappeler, encore une fois, les réactions qu'ont entraînées les multiples scandales financiers mis au jour aux États-Unis et en Europe ces dernières années?

Les écoles de gestion à caractère universitaire vivent constamment cette tension entre les exigences de l'action et celles de l'académie. Certains choisissent d'évacuer cette tension, difficile à intégrer dans une pratique professionnelle, en feignant de ne s'en tenir qu'à l'aspect cognitif de leur enseignement, abandonnant ainsi la responsabilité des choix éthiques à leurs étudiants. C'est en effet une posture minimaliste qu'il est toujours loisible de prendre lorsque les situations discutées se prêtent mal à une conclusion normative, ou encore si cette dernière est gênante ou pas du tout évidente. Les situations où il est question de corruption se terminent souvent par un exposé quelque peu caricatural des deux orientations qu'il est possible d'adopter : l'une pragmatique où ce sont les impératifs de résultats qui emporteront la décision et l'autre, normative, où les valeurs primeront sur les résultats. Dans de tels cas, il importe de clarifier la teneur des choix et leurs conséquences. C'est sur la base de leur conscience et du contexte particulier de leur travail que les participants auront à trancher.

Nous avons vu que la fonction pragmatique vise à former le goût artistique du public ou encore à orienter la pratique artistique en tant que telle. Elle suppose donc l'existence d'un large consensus sur ce qui constitue une certaine orthodoxie en la matière. Il en va de même pour les pratiques de gestion. Et cette fonction pragmatique, nous venons de le voir, est l'une des postures les plus commodes pour échapper à la tension entre les exigences professionnelles et académiques dans les écoles de gestion à caractère universitaire. Le devoir de critique de l'intellectuel ne le dispense donc pas, dans sa fonction pédagogique, d'orienter la pratique dans un sens de transformation de celle-ci pas plus qu'il ne le libère de former, non pas le goût, mais la sensibilité de l'ensemble de sa société à de nouvelles approches de gestion, comme nous l'avons vu durant les deux dernières décennies du siècle dernier, décennies pendant lesquelles les pratiques centrées sur l'être humain ont gagné en diffusion et en légitimité, auprès des employés tout autant que des cadres. Si l'intention de départ était auréolée d'une certaine noblesse, le devoir de vigilance de l'universitaire en gestion ne s'en trouve pas pour autant relaxé, même en regard d'approches qu'il peut souvent lui-même avoir contribué à diffuser et à consolider auprès des gestionnaires en herbe ou en exercice.

Dans ce sens, l'angélisme dont sont souvent chargés nos enseignements dans leur fonction promotionnelle, peut constituer un piège dans lequel nous risquons de tomber nous-mêmes d'autant plus facilement que les situations décrites semblent appuyer nos conceptions idéalisées de cette activité. Il convient de faire l'effort de présenter, en conclusion des discussions en classe, une vision critique, même par rapport à nos propres conceptions du travail du gestionnaire qui sont en dernière analyse, elles aussi fondées sur des orientations idéologiques ou encore sur des valeurs que nous privilégions. À ce sujet, il convient de rappeler que les nouvelles approches du moment deviendront à leur tour les orthodoxies de demain, à abattre. Nos étudiants doivent y être sensibilisés et préparés à ces transformations, afin d'échapper au piège de la vérité révélée.

Nous pourrions choisir, tout comme Kant, d'évacuer l'impossibilité de n'en jamais arriver, sur le plan cognitif, à des certitudes basées sur un ensemble de connaissances organisées en savoir spécifique concernant la pratique de la gestion, en invoquant l'expérience humaine relatée dans les incidents critiques, pour ne la fonder que sur « une universalité de la subjectivité réceptrice ». Cette posture, que nous avons évoquée plus haut, lors de nos expériences dans des cultures étrangères, nous semble par trop réductrice de la nébuleuse des expériences humaines. Nous avons posé l'hypothèse d'un universalisme des expériences humaines, que nous avons qualifiées d'extrêmes, celles de cas limite qui sont

souvent ce dont sont constitués nos incidents critiques. Au-delà de ces limites, nous continuons à croire que le particularisme, des cultures nationales ou d'entreprise, reprend tous ses droits et continue à différencier les groupes humains les uns des autres.

Ce bref tour d'horizon de la fonction critique dans l'esthétique nous a éclairé sur les fondements de ce qui pourrait devenir une éthique de la pédagogie, s'appliquant aux situations délicates qui sont créées de toutes pièces par l'utilisation d'un levier d'apprentissage qui doit beaucoup à la mobilisation de l'émotion, comme courroie de communication. Elle suppose une prise de conscience des préjugés et des idéologies qui animent à leur insu les participants, lorsqu'ils sont en situation professionnelle. C'est notre intention pédagogique de base, avec l'utilisation de l'approche des incidents critiques. La réflexion de l'esthétique sur sa propre fonction critique nous a cependant amené à mettre en exergue la nécessité que ces préjugés soient clairement identifiés du côté du formateur, également afin de compléter l'œuvre de formation dont la clé consiste à aider les étudiants à former leur propre jugement, selon les particularités des situations décrites dans les incidents critiques et, par voie de conséquence, selon les cas auxquels ils seront confrontés dans le cours de leur pratique professionnelle.

À un niveau plus fondamental cependant, il convient de rappeler, une fois de plus, que la critique est une condition, un préalable même, du service universitaire. Dans cet esprit, soulignons que nos incidents critiques sont choisis en fonction de leur faculté d'ouvrir cet espace critique dans nos enseignements, lesquels, il faut bien le reconnaître, sont avant tout et essentiellement basés sur la transmission de dogmes, qu'ils soient ceux du point de vue patronal ou encore ceux du point de vue humaniste ou des employés. En d'autres mots, on peut prétendre que nos incidents méritent l'épithète de critique dans le sens où ils nous permettent d'interroger la valeur des corpus qu'ils remettent en cause dans le champ des connaissances liées à la gestion et des dogmes qui en constituent l'essence; la pratique interroge le dogme par le biais de l'incident critique qui lui, en expose les limites. Dans la foulée de cette constatation, on peut s'interroger sur ce que représente pour nous la montée de l'objectivisme dans le domaine de la gestion. En effet, l'objectivisme, notamment celui des thuriféraires du Cercle de Vienne, représenterait-il une démission de la critique ou de la finitude de la raison,²² comme instrument de validation des connaissances et des systèmes,

²² Au sens que donne John Saul à ce terme (caractère de ce qui est raisonnable, ce qui ouvre donc un espace à l'exercice du jugement par opposition à une application mécaniste de la rationalité dans les affaires humaines) dans **Les bâtards de Voltaire. La dictature de la raison en Occident** (Trad. Sabine Boulongne). Paris: Payot, 1993 (1992). 656 p. (Essais Payot)

face à un objectivisme qui impose aveuglément ses conclusions? Serait-ce une explication à la montée de la quantification dans les affaires humaines, notamment la théorie des jeux dans la modélisation des décisions, en particulier financières et économiques, mais aussi les plus intimes, comme s'acharne à le démontrer, entre autres un prix Nobel d'économie, Gary S. Becker?²³

Une partie de notre plaidoyer, on l'aura compris maintenant, se fonde sur une réhabilitation de la particularité, de l'exception, qui est le propre de l'individu dans l'espèce humaine. Notre plaidoyer en est un également en faveur de la reconnaissance du caractère particulier du matériau, qui constitue les pierres de cet édifice professionnel. Nous allons donc maintenant discuter de la casuistique comme habileté à réintroduire dans la formation en gestion, si l'on est sérieux dans nos prétentions de faire droit à l'exercice du jugement dans ce métier, qui s'enferme de plus en plus dans le carcan de modèles prêts à utiliser, et qui en « macdonaldisent » la pratique.

Complexité, casuistique et pragmatisme

Si le cas, de manière générique, constitue une exception méthodologique, on aura admis sans difficulté que l'incident critique devient l'exception limite, dans un univers déjà chargé d'exceptions. Partageant d'emblée le regard de notre collègue Mintzberg sur le caractère fragmenté et exceptionnel de la pratique en gestion (exceptions desquelles on peut néanmoins arriver à dégager des tendances), on comprendra rapidement l'intérêt qu'il y a à prendre acte de la complexité inhérente à cet univers, en réhabilitant l'utilisation de la casuistique, approche qui s'est dévoyée par une fréquentation trop incestueuse des cercles du pouvoir. Et c'est une exigence de pragmatisme qui nous imposera d'en délimiter l'application.

L'utilisation des cas est certainement l'une des particularités les plus distinctives des programmes de formation professionnelle en gestion. Cette approche est également utilisée dans d'autres disciplines professionnelles, telles que la médecine (les approches cliniques en sont une bonne illustration) et le droit. Dans le cas de la gestion, c'est à l'Université de Harvard que l'on reconnaît d'avoir joué un rôle de pionnière en ce domaine. Nous devons également beaucoup au Professeur Carl Roland Christensen,²⁴ qui a mené pendant plusieurs

²³ Voir, entre autres écrits, *Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior*. **Journal of Political Economy**, Vol. 101, no. 3 (June 93): 385-409.

²⁴ Voir son recueil édité par Christensen, Carl Roland with Abby J. Hansen. **Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings**. Boston, MA: Harvard Business School, 1987 (1981). xiii, 290 p. de même que

décennies des efforts de réflexion sur les utilisations et les enjeux pédagogiques soulevés par la méthode des cas. Cette approche a été reprise, vigoureusement soutenue et développée à l'École des HEC de Montréal, par des générations de professeurs qui avaient fait leurs études à Harvard dans un premier temps puis, par d'autres collègues qui, sur place, se sont investis au fil des années, pour en maintenir l'utilisation et l'alimenter avec des productions locales. Nous même, « socialisé » à cette approche, d'abord en tant qu'étudiant puis en tant que professeur, avons été séduit d'emblée par la force pédagogique d'un bon cas qui sait « accrocher » les étudiants dans une salle de cours. C'est cette préoccupation institutionnelle qui nous a graduellement (et à notre insu, comme nous le précisons plus haut) amené à développer de nouveaux cas dans un premier temps, puis à découvrir en classe la force de frappe d'incidents critiques judicieusement choisis. Et cette recherche de matériel nouveau nous a forcé, en quelque sorte, à mener une réflexion indépendante sur les dimensions fondamentales liées à leur emploi.

Commençons d'abord cette discussion sur un plan épistémologique. Paul de Bruyne et ses collaborateurs²⁵ relèvent d'entrée de jeu, le caractère exceptionnel de la situation décrite dans un cas par rapport à un ensemble de théories ou de champs de connaissances constitués, comme si celui-ci venait les contredire.

L'étude de cas, dans sa particularité, ne peut prétendre à la scientificité qu'intégrée à un processus de recherche global où le rôle de la théorie n'est pas déformé, où la critique épistémologique des problèmes et des concepts n'est pas négligée. Généralement, le cas singulier pose des problèmes, suggère des conjectures, les réfute, illustre une théorie, mais il ne peut engendrer celle-ci.

Au-delà de cette constatation générale, qui s'applique également au domaine de la gestion, nous devons insister en précisant qu'il s'agit là d'un champ de connaissances, dont le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il est marqué par un état d'incertitude presque fractal, par rapport à la « généralité de ses lois ». Peut-être cette « insécurité viscérale » des théoriciens de la gestion, quant au statut scientifique de leur discipline, tient-elle à une utilisation extensive des cas en tant que source d'observations, sur lesquelles ils construisent leurs abstractions conceptuelles. La fragilité de châteaux édifiés en quelque sorte sur des sables mouvants. C'est un état de faits avec lequel nous avons pourtant appris à composer, en enrichissant nos cadres d'analyse par les apports d'une variété de sciences humaines. Dans notre cas cependant (et sans jeux de mots...), nous cherchions l'exception à l'ensemble du matériel disponible, dont

Christensen, C. Roland, David A. Garvin, and Ann Sweet (Eds.). **Education for Judgment. The Artistry of Discussion Leadership.** Boston, MA: Harvard Business School Press, 1991. 300 p.

nous trouvions qu'une trop grande partie était soit aseptisée, ou soit encore offrait trop peu de prise à un regard critique, versant parfois facilement dans l'apologétique, ou soit enfin se montrait trop « frileux » quant aux côtés moins avouables de la pratique des affaires et de la gestion, camouflant ainsi fort commodément une partie de la réalité (la plus gênante bien entendu...) sous le paillason.

L'idée de l'exception, dans une pratique caractérisée par une suite d'exceptions, nous séduisait d'autant plus qu'elle introduisait une autre dimension, souvent absente des grands schémas organisateurs, utilisés dans les différentes écoles de pensée administrative. Cet entrelacs de faits inter reliés, souvent de manière complexe, nous semblait également porter la promesse d'une reproduction plus fidèle, en classe, de la réalité de la pratique des affaires et de la gestion. Ce qui nous confortait donc dans notre mission première de formateurs et notre conscience professionnelle, à ce niveau. Il ne faut donc pas s'étonner que les réflexions, qui commençaient à se faire jour sur la complexité pour éclairer la pratique de la gestion, aient pu nous séduire et guider notre réflexion sur l'utilisation de l'approche des incidents critiques.

Il n'est pas étonnant aussi, que cette notion, héritée des sciences de la nature, ait fini par trouver preneur dans notre domaine et que quelques gourous aient tenté de relancer leur fortune avec cette nouvelle « mode »²⁶. Dans l'univers de la production académique cependant, il est tout de même étrange que dans la somme dirigée par Stewart Clegg, Cynthia Hardy et Walter Nord (**Handbook of Organization Studies**) et publiée chez Sage en 1996, on ne retrouve que deux pages consacrées au thème de la complexité dans l'index de l'ouvrage et que ces deux pages ne concernent que la complexité dans le processus de prise de décision.

Dans leur article, intitulé *Decision-Making in Organizations*, Susan J. Miller, David J. Hickson et David C. Wilson²⁷ ne réfèrent en effet aux travaux des *Bradford Studies* que pour conclure que la complexité des décisions est entendue dans le sens courant du terme, c'est-à-dire un phénomène comportant de multiples facettes et ramifications. Nous sommes encore loin de l'aspect contradictoire de la réalité évoqué par Seyriex ainsi que de la perspective

²⁵ de Bruyne, Paul, J. Herman, et M. de Schoutheete. **Dynamique de la recherche en sciences sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974. p. 212.

²⁶ Voir par exemple l'ouvrage de Peters, Tom. **Thriving on Chaos. Handbook for a Management Revolution**. New York: Alfred A. Knopf, 1987. xii, 561 p. ainsi que celui qu'il publiera plusieurs années après : **Liberation Management: Necessary Disorganization for the Nanosecond Nineties**. Toronto: Random House of Canada, 1992. 834 p.

²⁷ pp. 293-312 in Clegg, S. et al., op. cit.

d'auto-organisation à partir d'un état originel chaotique, à laquelle réfère Margaret Wheatley, deux auteurs que nous allons aborder d'ici peu.

Nous utiliserons donc, pour les fins de notre discussion et de notre démonstration, la définition de la notion de complexité telle que proposée par Seyriex et celle introduite dans le champ de la gestion par Margaret Wheatley, dans son **Leadership and the New Science**.²⁸

S'inspirant d'une vision de la complexité qu'elle reprend des travaux de la physique quantique, de la chimie des structures dissipatives, de la biologie des espèces de même que des théories du chaos et de l'auto-organisation des structures et des systèmes qui ont proliféré dans plusieurs disciplines scientifiques, Wheatley utilise le paradoxe de l'ordre et du chaos pour représenter les phénomènes dans un sens métaphorique, que ce soit au niveau des structures ou des pratiques de leadership, et en arrive à la conclusion que le management a été fortement influencé, jusqu'à tout récemment, par la métaphore de la physique newtonienne avec sa représentation mécanique de l'univers alors que nous avons, tout comme dans les sciences naturelles, négligé les relations qui définissent tout système au-delà des parties qui le composent et qui imposent, pour qu'on puisse les comprendre, un regard plus holiste. Le parallèle avec les organisations est évident, de son point de vue tout au moins: dans une conception plus traditionnelle du management, les employés sont considérés comme des pièces de cette mécanique compliquée qu'est l'entreprise alors que, selon un regard informé par les notions de complexité, ce sont surtout les relations entre les parties qui devraient attirer l'attention des chercheurs et, dans un contexte de gestion, encore davantage les relations entre les personnes au sein de l'organisation. Cette vision permet donc de réintroduire, dans notre compréhension du monde organisationnel, tous les aspects subjectifs qui avaient été évacués de la vision mécaniste où seuls prédominaient, dans cette logique, les éléments fonctionnels, c'est-à-dire ceux contribuant à ce que les tâches soient réalisées au moindre coût.

Cela ne constitue pas, pour autant, une grille d'analyse aussi structurée (et donc intellectuellement aussi séduisante) que celles produites par la vision newtonienne des organisations. La pensée complexe²⁹ est davantage une démarche, une cartographie des tensions et de la dialectique entre les pulsions d'ordre et un état de chaos. Ces « pulsions » définissent toutes deux les systèmes dans la nouvelle pensée scientifique, et elles n'apportent toujours pas de réponses claires dans le cas des organisations, réponses qui pourraient guider

²⁸ Wheatley, Margaret J. **Leadership and the New Science. Learning about Organization from an Orderly Universe**. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publ., 1992. xiii, 166 p.

²⁹ Que Seyriex tient à distinguer de la pensée compliquée, ce substantif étant en fait la définition qu'il faut substituer à l'acception courante du terme « complexité ».

aveuglement les décideurs, tout au moins jusqu'à présent. C'est donc d'une métaphore, importée des sciences de la nature, qu'elle se prévaut dans ce champ particulier des sciences humaines qu'est la théorie des organisations, ainsi que dans ceux des pratiques du management et du leadership qu'elle a aussi choisis pour objets d'étude. Selon Wheatley, nous continuerons à avoir besoin des sciences, mais nous ne pouvons plus ignorer le devoir d'exploration « holiste », que nous impose le nouveau paradigme importé des sciences de la nature dans un champ des sciences humaines où, de nos jours, trop de praticiens souffrent encore d'un complexe d'infériorité face aux sciences dites « exactes », complexe qu'ils soignent en s'acharnant à en copier les méthodes. Plusieurs auteurs avaient déjà, bien avant elle, formulé des intuitions qui se rapprochaient de cette définition de la complexité, sans toutefois avoir tenté de poser aussi clairement les liens entre sciences humaines et sciences de la gestion.³⁰

Hervé Seyriex³¹ est cependant celui qui va le plus loin en tentant de dessiner les contours d'une pensée complexe, qui soit applicable à l'univers des organisations et à la pratique du management. Consultant, donc préoccupé par l'aspect concret des choses, il réussit à transposer de manière convaincante les notions de complexité dans le fonctionnement quotidien des organisations, et illustre comment les nouvelles formes de gestion peuvent en représenter l'incarnation idéale, dans un monde où la rapidité d'adaptation de même que la créativité sont devenus des mots d'ordre avec l'ouverture des frontières.

L'idée maîtresse reste celle d'une coexistence des contraires, dans un cadre de fonctionnement qui soit le plus souple possible. Ainsi, à la tête des entreprises, conviendra-t-il de distinguer entre direction et gestion, soit d'une part, entre ce qui peut être « flou », difficilement saisissable dans le cadre de modèles pré-fabriqués et, d'autre part, le programmable, domaine par excellence de la gestion. Il en découle que, dans une constante recherche de cohérence interne à construire sur un mode dialectique, on doit arriver à bénéficier de la coexistence des contraires entre:

- l'ordre et le désordre,
- le programmable et l'aléatoire,
- les sciences traditionnelles et les visées humanistes,

³⁰ On peut penser en particulier à R. M. Cyert et James G. March dans les années 60 avec leur **A Behavioral Theory of the Firm**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963 et à Gareth Morgan à la fin des années 80 qui est certainement celui qui est venu le plus près de cette utilisation dans son **Images de l'organisation** (Trad. par Solange Chevrier-Vouvé et Michel Audet). Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1989. xxii, 556 p. (Sciences de l'administration)

³¹ Sérieyx, Hervé. **Le big bang des organisations**. Paris: Calmann-Lévy, 1993. 342 p.

- la rationalité et l'intuition.

Un certain nombre de principes viennent encadrer les gestes posés par la direction et la gestion des entreprises. Ce sont les principes de :

- dialogique : soit le maintien de tensions dialectiques créatrices entre gestionnaires et innovateurs, entre unités de l'entreprise et entre entreprises d'un même secteur, entre exploration et exploitation;
- l'auto-organisation : soit la nécessité de réduire la complication qui dérive du modèle bureaucratique (mécaniste) pour privilégier la transversalité, les réseaux, la responsabilisation, donc la complexité des rapports humains;
- nécessité de sens découlant d'un projet commun, ou d'une vision dans laquelle les employés se reconnaissent;
- l'hologramme : qui fait en sorte que, lorsque les valeurs sont partagées et que les employés ont l'autonomie suffisante pour y arriver, l'organisation arrive à reproduire son mode de fonctionnement au niveau de chacune de ses unités;
- variété requise : qui commande une organisation dont la complexité soit à la mesure de la complexité de l'environnement dans lequel elle évolue;
- récurtivité : qui postule que toute organisation se produit, se reproduit et s'enrichit dans la mesure où elle permet aux employés de se réaliser dans leurs tâches et, par conséquent, se rend donc apte à mieux s'adapter en conséquence de cette montée en puissance des moyens intégrés par les individus.

Plusieurs entreprises ont fait ce virage durant les deux dernières décennies, si bien que les illustrations concrètes de l'application de ces principes commencent à abonder. Si les performances des organisations qui ont été parmi les premières à s'y engager, ont forcé l'admiration de la presse d'affaires dans un premier temps, puis du monde académique par la suite, certaines questions ont par ailleurs été soulevées sur le coût personnel élevé que l'application intransigeante de ces principes peut imposer aux employés qui y adhèrent de manière aveugle³²

La transposition des notions de la pensée complexe au domaine de la gestion rejoint donc notre préoccupation de développer l'esprit critique de nos étudiants, autant face aux pratiques traditionnelles que par rapport à celles qui revendiquent de placer l'être humain au

³² Voir par exemple les ouvrages de Max Pagès, Michel Bonetti, Vincent de Gaulejac et Daniel Descendre. **L'emprise de l'organisation**. Paris: P.U.F., 1981 (1979). 261 p. (Économie en liberté) ainsi que de Nicole Aubert et Vincent de Gaulejac (avec la coll. de Solange Vindras). **Le coût de l'excellence**. Paris: Seuil, 1991. 346 p. Les travaux plus récents de Alain Ehrenberg abondent dans le même sens.

centre de leurs préoccupations. D'autre part, l'exercice visant à faire ressortir les tensions entre un point de vue plus particulier (soit celui de l'incident critique) et celui de l'ensemble dans lequel cet incident s'insère, oblige les étudiants à expérimenter la tension entre intégration et différenciation qu'évoquaient Cyert et March dans leur ouvrage, maintenant classique, contribuant ainsi à une conception plus réaliste de la pratique de ce métier.

Même si le fin mot est loin d'avoir encore été écrit sur la complexité et les éclairages avec lesquels cette notion peut enrichir la compréhension et la pratique de la gestion, le paradigme de la pensée dialectique, sur lequel elle repose, nous oblige à réhabiliter un mode de raisonnement qui nous semble le mieux adapté à son application concrète, soit la casuistique, et qui nous a grandement aidé à encadrer la conclusion des discussions sur certains des incidents critiques.

Frappée de discrédit depuis son dévoiement par une trop grande proximité avec les centres de pouvoir d'alors, la casuistique se préoccupait à l'origine de guider l'action dans les cas qui se trouvaient aux frontières du bien et du mal. Selon Jean-Louis Dumas³³, sans la casuistique, la morale ne serait tout simplement pas applicable. Le parallèle avec les situations limite en gestion est vite établi, spécialement dans les situations où des décisions touchant à l'éthique, viennent en collision frontale avec l'impératif des résultats à tout prix.

Dans un ouvrage publié en 1921, I. de Reclade aurait précisé le domaine de son application; et l'on ne manque pas d'être frappé par les échos très actuels de ce portrait, surtout à la lumière des emprunts récents faits à la notion de complexité dans le domaine de la gestion :

[La casuistique] applique aux cas particuliers les principes généraux, en déduit les directions selon l'immense diversité des circonstances qui, dans la vie, croisent, entrecroisent, opposent les obligations les plus diverses. Elle résout les conflits de devoirs, démêle les contradictions apparentes des formules abstraites, fixe le juste milieu de la vertu où se concilient toutes les mystérieuses antinomies des dogmes et de la destinée.³⁴

Plus proche de nos préoccupations, Emmanuel Kant écrit que :

La *casuistique* n'est donc ni une *science*, ni une partie de celle-ci; car ce serait alors une dogmatique, tandis qu'elle est moins une doctrine qui enseigne à *trouver* quelque chose qu'un exercice par lequel on apprend comment la vérité doit être *cherchée*.³⁵

³³ Dumas, Jean-Louis. **Vivre et philosopher au grand siècle**. Toulouse : Privat, 1984. 244 p.

³⁴ de Reclade, I. **Étude sur la querelle du laxisme**, Paris : Éditions et Librairie, 1921 : 46-47. Cité dans Dumas, Jean-Louis, op. cit.

³⁵ Kant, Emmanuel. **Métaphysique des mœurs, II, Doctrine de la vertu** (trad. Philonenko). Paris : Vrin, 1968 (1797): 84

On se rappellera notre propos sur la prégnance des dogmes en gestion et l'application mécaniste de modèles d'analyse, qui nous paraissent éluder les problèmes soulevés par les valeurs, les idéologies et les préjugés dont sont chargés certaines approches, plusieurs de nos étudiants ainsi que les formateurs. Nous avons tenté de résoudre la quadrature du cercle, en opposant clairement les orientations de valeurs et celles axées sur les résultats pour forcer les étudiants à faire leurs choix en toute lucidité des conséquences que ceux-ci entraînent, au moment de conclure les discussions. Mais une réflexion un peu plus approfondie s'impose ici, en relation avec nos enseignements, spécialement ceux qui s'appuient sur l'utilisation de la méthode des cas en général et, a fortiori, sur l'approche des incidents critiques.

L'étude de cas est, selon nous, un héritier direct de l'esprit de la casuistique des religieux, en ce que les principes de gestion sont également des préceptes qui peuvent être appliqués soit mécaniquement, comme par les exécutants dans les bureaucraties, ou encore mis en contexte, par l'exercice du jugement.

À la lumière des événements de l'année 2002, quand l'opinion publique découvre avec stupeur que les principes comptables ont été interprétés de manière créative, par de grands bureaux de vérificateurs, afin de permettre à leurs clients d'afficher des résultats largement supérieurs à ce qu'ils étaient en réalité, on pourrait être amené à penser que le monde de la gestion en soit maintenu venu, lui aussi, à souffrir de sa propre « querelle du laxisme », tout comme celle qui avait fini par discréditer la Compagnie de Jésus au XVIII^e siècle.

C'est à l'occasion de cette querelle, dite du laxisme, que l'on avait sévèrement critiqué les Jésuites, pour la « créativité » dont ils avaient, eux aussi, fait preuve dans l'application des principes moraux du catholicisme, afin de trancher les cas épineux sur lesquels on leur avait demandé de se prononcer, compromettant ainsi l'intégrité du dogme moral de l'Église. Sachant que les Jésuites s'étaient arrogé la spécialité de conseil auprès des grands et des puissants³⁶ de leur monde, on peut se demander si, par analogie avec cette querelle du laxisme, les professeurs de gestion et les consultants ne seraient pas, en quelque sorte, devenus eux aussi, des Jésuites de la gestion (et surtout, des puissants du monde de la gestion). C'est du moins ce que nous autorise à soupçonner l'avalanche récente de monographies louangeuses, voire même dithyrambiques, portant aux nues les grandes figures du monde des affaires et de la gestion, portraits dont nous avons été submergés depuis une vingtaine d'années.

³⁶ Lacouture, Jean. **Les Jésuites, une multibiographie**. Vol. 1: Les conquérants; Vol. 2: Les revenants. Paris: Seuil, 509, 569 p.

Dans cette optique, la volonté initiale animant notre projet d'écriture d'incidents critiques était précisément de contrer ces adorateurs de veaux d'or que sont devenus beaucoup de nos collègues, qui sont littéralement séduits par ces grands personnages. Ces derniers, en retour, flattés en cela dans leur amour-propre, daignent parfois se prêter à leur regard « scrutateur », afin de servir de modèles à des légions d'étudiants, non moins assoiffés d'objets pour étancher leur quête de figures héroïques, donc dignes de leur admiration. Il y aurait d'ailleurs toute une réflexion à faire sur cet ethos particulier de la quête frénétique des héros dans notre monde, depuis une vingtaine d'années... Revenant donc à notre propos, notre projet était de re-préciser une certaine frontière, floue certes, entre les grandes figures surhumaines servies en modèles à nos étudiants d'une part et le monde réel des affaires d'autre part, frontière basée sur les compromis et, pourquoi pas, parfois, sur des compromissions. En d'autres mots, cette innocence béate nous apparaissait parfois franchement indécente, mais surtout, fort éloignée du concret quotidien de la pratique de la gestion.

Nous oublions en effet trop souvent les impératifs moraux, bafoués, foulés du pied par les exigences du pragmatisme, défini avant tout à l'aune profit, à celui du rendement exigé par les grands actionnaires et aussi le prix personnel élevé que doivent payer les décideurs eux-mêmes, en trahissant les valeurs dont ils restent néanmoins porteurs. Nous en voulons pour exemple le cas limite de ces gestionnaires qui « laissent tout tomber », désabusés, dépités afin de se consacrer à un ressourcement (qui ressemble beaucoup à une reconstitution de leur intégrité personnelle), à des œuvres humanitaires ou charitables pour pouvoir peut-être enfin se réconcilier avec leur conscience.

Cette perte de sens critique à l'égard de nos « objets d'étude », de même que le délitement des valeurs morales dans plusieurs grandes entreprises qui ont été subjuguées par la vague menace d'une sanction du marché, le laisser faire des autorités de réglementation, restées trop longtemps complaisantes, tout cela milite en faveur d'un retour à cette capacité d'envisager la réalité pour ce qu'elle est et, sur cette base, à notre obligation d'entraîner nos étudiants à faire des choix éclairés par les déchirements auxquels ils feront face, tiraillés qu'ils seront entre les impératifs moraux et ceux des résultats. Ou, comme le soutenait un certain Weber³⁷, du choix à faire entre l'éthique de conviction et celle de responsabilité. La restauration d'un esprit critique s'impose d'autant plus dans nos milieux, depuis la déchéance honteuse de la rédactrice en chef de la **Harvard Business Review** qui s'était éprise de Jack

Welch, l'ex-président flamboyant de la General Electric, qu'elle avait rencontré pour une entrevue que devait publier ce prestigieux périodique³⁸. Nous croyons que ces exemples suffisent amplement à justifier notre projet de traiter de toutes les réalités du monde des affaires, même (et surtout!) de celles qu'on s'emploie à dissimuler. Ce discrédit, qui retombe sur le monde des affaires et l'innocence complice des milieux d'enseignement, nous éclabousse tous et ce n'est qu'en prenant le taureau par les cornes que nous pourrions éviter le sort qui a été fait aux Jésuites en leur temps.

Cette fonction critique de l'enseignement, que nous poursuivons grâce à l'effet de levier pédagogique que confère la charge émotive de nos incidents critiques, elle ne se limite pas qu'à la formulation de vœux pieux. L'exigence de la formulation d'une issue pragmatique demeure et l'exercice ne peut porter ses fruits que lorsque nous forçons littéralement une conclusion pratique, au terme de la discussion des incidents. La question demeure toujours la même, dans toute sa (parfois) déchirante complexité : que faire? Et il reste toujours aussi chimérique de penser, comme peut nous amener à le conclure la lecture des codes de déontologie qui n'en finissent plus de se multiplier, qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse pour se soustraire aux dilemmes posés par le choc des éthiques de conviction et de responsabilité...

La recherche et l'écriture d'incidents critiques

Les caractéristiques, découlant de la définition que nous proposons pour les incidents critiques, entraînent un certain nombre d'exigences quant à leur recherche ainsi qu'à leur écriture. Nous en présentons quelques unes, dans les lignes qui suivent, comme une invitation à en multiplier la production dans le même esprit.

La recherche d'incidents critiques

Nous avons déjà évoqué, plus haut, que nous nous sommes alimenté à la fois auprès de sources publiées tout autant qu'auprès de nos propres étudiants.

La série d'incidents critiques, portant sur l'Ordre de l'Impératrice Maria Teresa, constitue l'exemple d'un cas qui a été transformé en une suite d'incidents critiques, un peu par accident. Il s'agit là, encore une fois, d'un exemple de document qui avait déjà été publié,

³⁷ Voir son fort pertinent (et encore davantage ces derniers temps) **Le savant et le politique**.

³⁸ Voir Seglin, Jeffrey L. *The Right Thing: An Ethics Code Can't Replace a Backbone*. **New York Times**, April 21, 2002.

et qui nous paraissait comporter une charge émotionnelle suffisamment forte, pour faire « décoller » les discussions en classe. Notre intuition ne nous avait pas trompé et nous avait donc conforté dans notre détermination à trouver d'autres perles de ce genre, dans des sources déjà accessibles.

Notre principal « filon » était surtout constitué de manuels de management, dans lesquels les auteurs avaient inséré de courts cas, et cela demeure toujours notre principale voie de recherche, pour le moment, quand il s'agit d'élargir la palette des situations disponibles pour discussion en classe. Cette « vigie » des manuels nous a amené également à faire des distinctions entre les vignettes qui servent surtout à illustrer des notions, qui ne comportent guère de charge émotionnelle de manière générale, et... les autres! Afin d'être recueilli comme tel, un incident critique doit comporter une trame qui rend vivantes les personnes qui le peuplent, ou encore constituer une provocation pour les étudiants. Nous continuons à chercher, de façon souvent opportuniste, de ce côté.

Notre surprise vient surtout des étudiants, dans nos programmes de formation continue, ou encore dans les programmes sur mesure pour les grandes entreprises. C'est surtout au sein de cette population que nous avons découvert une richesse d'expériences étonnantes, parfois incroyables, que nous racontaient, soit en classe, soit en privé, les participants. Il serait quelque peu prématuré d'évoquer des règles, à l'égard d'une manière « correcte » de procéder, dans ces situations particulières.

Nous avons privilégié, selon nos inclinaisons personnelles et nos disponibilités, plusieurs approches. Dans certains cas, l'écriture d'incidents avait été intégrée aux exigences académiques des programmes dispensés. Dans d'autres cas, ce sont des récits faits en toute ingénuité, qui ont été convertis en incidents critiques. Dans tous les cas, nous semble-t-il, il importe d'informer les personnes qui nous font part de ces confidences ou de ces récits, de l'utilisation que nous avons l'intention d'en faire. Nous leur avons donc soumis les ébauches des textes ainsi rédigés, afin d'obtenir leur accord et de nous assurer ainsi que les faits rapportés l'étaient d'une manière qui soit la plus conforme possible à leur narration.

Toujours dans le but de maintenir un certain suspense lors des discussions, nous omettions un certain nombre de détails, que nous conservions pour faire la « clôture » des incidents, après notre synthèse. L'intérêt humain, soulevé par nos incidents, incite toujours un certain nombre de nos étudiants à s'enquérir de ce qu'il est advenu de telle personne, ou du dénouement d'une situation problématique. Il y a, par ces demandes, la manifestation d'une sensibilité et d'une intersubjectivité à l'oeuvre, un investissement affectif, que nous désirons

nourrir et maintenir. Notre conception de ce qui fait la force de l'incident critique, c'est précisément le sentiment qu'ont nos étudiants, d'avoir été en quelque sorte admis dans le petit cercle des personnes qui les peuplent, de partager ce qu'elles vivent et, dans les cas où la charge émotionnelle est particulièrement élevée, qu'ils en deviennent eux-mêmes presque les protagonistes. Nous sommes même porté à penser que cette question, c'est par rapport à eux-mêmes qu'ils la posent. « Que serait-il arrivé, si j'avais été telle personne et si j'avais posé tel geste »?

Reconnaissant cette réalité, nous avons très tôt refusé de créer, de toutes pièces, des incidents critiques. Pour des raisons de crédibilité, tout d'abord. Comme il s'agit souvent de situations limite, il nous apparaissait essentiel qu'elles fussent véridiques. Et c'est souvent LA question qui est posée, dès après la lecture en classe. Cette incrédulité, il faut la renverser rapidement, afin que la discussion puisse se développer sans entrave. Car, en effet, cette incrédulité, nous l'avons souvent interprétée comme un réflexe défensif chez certains de nos participants, mal à l'aise face à une réalité qu'ils refusaient de voir ou, encore, pour laquelle ils se sentaient mal préparés à agir. Quelques détails ajoutés de vive voix, sur l'entreprise ou les personnes, suffisaient généralement à franchir cette étape, sans trop de difficultés. Pour des raisons pédagogiques, ensuite. Le fait d'avoir recueilli personnellement un incident, ou encore de pouvoir donner des précisions sur leurs sources quand ils sont de seconde main, contribuent à asseoir l'assurance du formateur face à son groupe, un facteur dont on n'évoque pas suffisamment l'importance par ailleurs, encore une fois, pour établir hors de toute doute le fond de véracité, nécessaire à une discussion qui ait une portée significative.

Ces quelques règles nous ont bien servi, jusqu'à présent. Mais, nous restons ouvert à d'autres avenues, si elles se présentaient à nous. L'incident recueilli, il reste à l'écrire et cette écriture entraîne des exigences qui lui sont propres.

Écrire un incident critique

Si nous nous reportons, encore une fois, à nos intentions pédagogiques, ainsi qu'aux caractéristiques proposées pour soutenir notre définition de ce qu'est un incident critique, nous relèverons tout d'abord une écriture qui comporte une certaine puissance d'évocation, ou encore, selon une conception poétique de ce qu'est l'écriture, l'utilisation et le choix de mots qui puissent produire des images dans la tête du lecteur. Cette exigence, certainement la plus difficile à soutenir, suppose une orientation quelque peu artisanale de l'écriture, par opposition à une disposition productiviste, dirions-nous, qui laisse des documents plutôt

descriptifs, sans beaucoup de vie. Cela suppose également qu'il faille les tester à quelques reprises en classe, afin d'en vérifier l'effet et de corriger les formulations ambiguës, qui égarent la compréhension des participants.

Nous avons également vu que les incidents doivent susciter l'étonnement, voire même provoquer les lecteurs. Les formules à privilégier varient, selon les situations. Dans bien des cas, ce sont les situations elles-mêmes qui provoquent, ou encore certains comportements, lorsqu'ils sont mis en relation avec des préjugés ou des conceptions traditionnelles de l'exercice de l'autorité. Nous ne cherchons pas à avoir une écriture qui soit provocante, mais chargée plutôt d'une force d'évocation de situations, de personnes, de dilemmes. À ce niveau, nous pourrions dire que nous cherchons plutôt la neutralité dans les formules, préférant laisser les faits et les personnages s'exprimer par eux-mêmes.

Un autre élément contribuant à cette crédibilité et dont il faut tenir compte, c'est le niveau de langage utilisé. Il s'agit là d'un élément crucial pour que les participants puissent s'identifier aux personnages. Ainsi, il est indispensable de reproduire intégralement les argots ainsi que les jargons professionnels ou ouvriers quand des dialogues sont insérés dans l'incident. Les scrupules « d'écriture correcte » ou « comme il faut » nous paraissent déplacés, en fonction des objectifs poursuivis ici. En plus de l'exigence de crédibilité, déjà invoquée, pour nous imposer cette façon d'écrire, nous estimons que, dans plusieurs cas, le langage utilisé est, en soi, une autre occasion d'apprentissage, peu importe le niveau des participants. En effet, pour les plus jeunes, la verueur (et parfois même la charge de violence contenue) de la langue d'usine, constitue une initiation à la fonction symbolique de la parole dans les milieux de travail³⁹; pour les gestionnaires expérimentés, c'est l'occasion d'apprendre des particularités institutionnelles qui sont propres à des milieux de travail avec lesquels ils ne sont pas familiers.

La charge émotionnelle, la volonté d'un « punch » commandent également, nous semble-t-il, un style d'écriture qui soit dépouillé, simple, direct et, selon la charge dramatique que l'on veut y ajouter, saccadé. Cependant, il faut être prudent et maintenir une certaine mesure dans les artifices d'écriture, afin de ne pas détourner l'attention du lecteur du contenu même de la situation relatée. Nous avons également trouvé fructueux, au niveau de cet

³⁹ Spécialement comme levier de relâchement ou, au contraire, de resserrement de l'exercice de l'autorité hiérarchique. Voir à ce propos Omar Aktouf. **Une comparaison "transnationale" des "habiletés", activités symboliques et conduite de carrière: approche "ethnographique" et "interculturelle" (Canada/Algérie).** Montréal: École des Hautes Études Commerciales, Centre d'études en administration internationale, 1987. 28 f. (Les Cahiers du CETAI; 87-07).

exercice d'écriture, de procéder parfois à une espèce de « remue-méninges » avec d'autres collègues, afin de rendre encore plus efficace le ton de nos textes.

Enfin, le texte doit être court, ne pas dépasser deux pages (et idéalement n'en comporter qu'une seule), afin que l'information ne demande pas un traitement dépassant le temps imparti pour la discussion. Il nous a en effet paru évident qu'il s'agissait là d'un élément crucial, afin que l'ensemble des participants puissent se sentir à l'aise pour avoir envie chacun de faire valoir son point de vue et ne pas se retirer du forum parce qu'ils se sentiraient incapables de saisir toutes les données et les nuances de la situation. C'est en groupe que nous progressons sur le plan de cet apprentissage par la discussion, avec des cartes que tous les étudiants sont en mesure de saisir, dès après leur première lecture. C'est à l'animateur (ou au formateur) de jouer pour amener le groupe à dépasser l'aspect leurrant des informations digérées au premier degré et accéder ainsi à une compréhension plus approfondie des enjeux soulevés par la situation et les personnages qui sont décrits dans le texte.

Pour terminer, nous ne saurions trop insister sur la rédaction des notes pédagogiques accompagnant ces incidents. Elles doivent, au minimum, comporter des informations de contexte que ne contient pas l'incident critique rendu disponible pour les étudiants, et qui pourront être utilisées soit pour donner des précisions, ou encore pour « faire la clôture » de la discussion. Un autre volet des notes pédagogiques, et qui en constitue à vrai dire le cœur, c'est le cadre d'analyse retenu pour faire la synthèse des interventions des étudiants. Il est toujours préférable d'organiser ces notes sous la forme d'une reproduction du tableau ou du medium que l'on choisira, pour consigner les interventions qui fuseront au cours du débat. Car c'est sur la base des interventions consignées devant le groupe, que devront être articulées les notions qui serviront à faire la synthèse à la fin de la discussion. Enfin, nous privilégions une dernière partie dite expérientielle, où sont annotées les réflexions des formateurs qui ont utilisé les incidents. Un peu sous forme de journal de bord. Elles réfèrent aux réactions des étudiants, aux tactiques utilisées pour guider le déroulement des discussions ainsi qu'aux réactions des animateurs, face aux arguments soulevés lors des discussions. Cette dernière partie permet une préparation plus personnelle du formateur qui s'apprête à utiliser pour la première fois un incident critique, mais constitue également un aide-mémoire toujours utile, pour ceux qui les ont utilisés à plusieurs reprises. En outre, ces observations permettent de partager les « trucs du métier » avec des collègues éloignés, d'échanger entre formateurs, faute de pouvoir le faire de vive voix. Nous caressons même le projet d'en faire une espèce de

forum électronique, par lequel il serait possible de susciter la formation d'une confrérie d'utilisateurs de l'incident critique...

Conclusion : de la synergie entre l'incident critique et le cas classique en management

À la question posée de savoir quel était l'intérêt de l'incident critique comme approche d'apprentissage en gestion, nous croyons avoir démontré que la force de son effet de levier pédagogique, reposant sur sa charge émotive, soutient tout à fait notre plaidoyer pour sa revitalisation.

Pas à n'importe quelle condition, cependant. Nous nous sommes rendu compte que l'acception de l'expression « incident critique » a subi diverses transformations au cours des 50 dernières années, transformations qui nous ont forcé à en préciser de manière plus circonscrite, les contours : un texte court, décrivant une situation potentiellement critique pour les personnes ou l'entreprise, dont la force repose sur l'exposé de faits qui étonnent, provoquent, voire même mettent en état de choc les étudiants, les amenant ainsi à franchir plus aisément le cadre des idées reçues, en s'interrogeant sur ce qu'ils sont tout en s'identifiant aux protagonistes et en les ouvrant à une pensée critique, propre à forger chez eux l'habitude d'évaluer les problèmes de gestion à la lumière d'un éclairage informé par la pratique d'une pensée dialectique. Ce dernier aspect de l'approche, impose à nouveau la nécessité d'intégrer toute discussion portant sur les valeurs dans le cadre d'une exigence de pragmatisme, ce qui nous a amené à plaider pour la réhabilitation de la casuistique comme mode d'exercice du jugement selon les données du contexte. Enfin, nous sommes d'avis que la force de levier émotionnel des incidents critiques nous permet d'envisager que l'on puisse intégrer la sensibilité humaine, dans la formation au métier de management.

Par ailleurs, il convient de souligner que l'approche des incidents critiques ne vise pas à remplacer l'utilisation des cas classiques dans les programmes de gestion, bien au contraire. Le danger associé à une utilisation sans discernement de l'incident critique, est celui de fausser le regard sur le monde des affaires et des organisations en contribuant à mettre en exergue ses côtés sombres. Si notre intention était d'aborder ces aspects, trop souvent passés sous silence à notre avis, nous n'en croyons pas moins qu'ils ne constituent qu'une partie de la réalité de l'exercice de cette profession. Aussi, sommes-nous d'avis que, pour pleinement

porter ses fruits sous l'angle d'une formation équilibrée en gestion, l'approche des incidents critiques doit être complémentée en synchronie par des études de cas classiques.

Comme nous l'avons vu en discutant de la fonction critique en esthétique, notre but est de réintégrer la sensibilité humaine, dans la formation en gestion. Cette prise de position n'implique pas pour autant d'en évacuer les aspects analytiques qui, nous en convenons sans discussion, a été par trop valorisée jusqu'à présent, dans nos programmes. Nous inspirant des éclairages plus nuancés baignant sur une réalité entendue par les filtres des notions de complexité, nous plaçons à vrai dire pour des méthodes qui font appel aux ressources d'un être humain complet, soit sa sensibilité et sa raison.

Dépourvue de liens avec un canevas analytique de type administratif, appliqué à l'étude de cas classiques de management, l'utilisation exclusive d'incidents critiques nous semble comporter un risque trop élevé de démagogie...

BIBLIOGRAPHIE

Omar Aktouf. **Le travail industriel contre l'homme? : une approche ethnographique de l'entreprise et une perspective "industrielle"**. Alger : Entreprise Nationale du livre, 1986.

Aktouf, Omar. **Une comparaison "transnationale" des "habiletés", activités symboliques et conduite de carrière: approche "ethnographique" et "interculturelle" (Canada/Algérie)**. Montréal: École des Hautes Études Commerciales, Centre d'études en administration internationale, 1987. 28 f. (Les Cahiers du CETAI; 87-07).

Aloff, Mindy. *Beautiful Theories*. **The Atlantic Monthly**, July 1993 : 85-90.

Ardoino, Jacques et al. **Éducation et pédagogie**. Paris : Larousse, 1977. 127 p.

Ardoino, Jacques. **Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir**. Paris: Presses universitaires de France, 2000.

Aubert, Nicole et Vincent de Gaulejac (avec la coll. de Solange Vindras). **Le coût de l'excellence**. Paris: Seuil, 1991. 346 p.

Babcock Gove, Philip (Ed.). **Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged**. Springfield, MA: Merriam-Webster Inc., 1981.

Becker, Gary. *Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior*. **Journal of Political Economy**, Vol. 101, no. 3 (June 93): 385-409.

Bédard, Michel G., Paul Dell'Aniello et Danielle Desbiens. **La méthode des cas. Guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction**. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 1991. xiii, 90 p.

Boud, D., R. Cohen and D. Walker. **Using Experience for Learning**. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1993.

Bourhis, Anne (coll. Alain Gosselin, Michel Tremblay, Thierry Wils). **Gestion des ressources humaines. Solutionnaire. Mises en situation, exercices pratiques, cas**. Montréal/Saint-Laurent : Presses HEC/ERPI, 1992.

Boyer, Ernest L. **Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate. A Special Report**. Princeton, N. J. : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990. xiii, 147 p.

Bruton, D. *Pedagogy, Grammars and Art. Towards Art and Design Higher Education Strategies*, **Virtual University Journal**, Vol. 1 (1998): 72-81.

Champion, John M. and John H. James. **Critical Incidents in Management** (4th Edition). Homewood, IL: Irwin, 1980 (1963). xxvi, 325 p.

Cheng, Yin Cheong. *A CMI-Triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millenium*, **The International Journal of Educational Management**, Vol. 14, No. 4 (2000): 156-174.

Christensen, Carl Roland with Abby J. Hansen. **Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings**. Boston, MA: Harvard Business School, 1987 (1981). xiii, 290 p.

Christensen, Carl Roland, David A. Garvin, Ann Sweet (Eds.). **Education for Judgment. The Artistry of Discussion Leadership**. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1991. xxvi, 312 p.

Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy and Walter R. Nord (Eds.). **Handbook of Organization Studies**. London, U.K.: Sage Publ., 1996. xxix, 730 p.

Cyert, R. M. and James G. March. **A Behavioral Theory of the Firm**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963.

de Bruyne, Paul, J. Herman et M. de Schoutheete. **Dynamique de la recherche en sciences sociales**. Paris : Presses universitaires de France, 1974.

Deitzer, Bernard A. and Karl A. Shilliff. **Contemporary Management Incidents**. Columbus, OH: Grid Publishing, 1977. xiii, 194 p.

Deitzer, Bernard A. and Karl A. Shilliff. **Incidents in Modern Business**. Columbus, OH: Charles E. Merrill Co., 1975.

DesRosiers, Micheline. **Vers une meilleure compréhension de la prise de décision**. Montréal: École des HEC, 1984. 32 p.

Dumas, Jean-Louis. **Vivre et philosopher au grand siècle**. Toulouse : Privat, 1984. 244 p.

Ebey, Tina. *Genius in Education on Pedagogy, Continuing Professional Development*, Vol. 1 (1998): 115-118.

Ehrenberg, Alain. **La fatigue d'être soi. Dépression et société**. Paris: Éditions Odile Jacob, 2000 (1998). 414 p.(Odile Jacob Poche; 27)

Fédida, Pierre (dir.). **Phénoménologie, psychiatrie, psychanalyse**, Paris : Echos-Centurion, 1986. 193 p.

Ferry, Luc et Alain Renaut. **Heidegger et les modernes**. Paris : Éditions Grasset et Fasquelle, 1988. 186 p. (Le livre de poche; biblio essais)

Flanagan, John C. *The Critical Incident Technique*, **Psychological Bulletin**, Vol. 51, No. 4 (July 1954) : 327-358.

Galambaud, Bernard. **Les faces cachées de la formation. Essai critique sur sa pratique en entreprise**. Toulouse : Privat, 1980. 181 p. (Agir).

Goleman, David. **David Goleman**. Destructive Emotions: How Can We Overcome Them? A Scientific Dialogue with the Dalai Lama. **New York: Random House, 2003. xxiii, 404 p.**

Gosselin, Alain, Michel Tremblay, Thierry Wils (coll. Anne Bourhis). **Gestion des ressources humaines. Mises en situation. Exercices pratiques. Cas.** Saint-Laurent/Montréal : ERPI/Presses HEC, 1992.

Gurd, Bruce. *The Importance and Role of Management Case Studies*, **The Management Case Study Journal**, I, 1 (July 2001).

Gusdorf, Georges. **Pourquoi des professeurs?** Paris : Payot, 1963. 247 p. (Petite bibliothèque Payot; 305).

Hunt, Orlagh, Dennis Tourish, Owen D. W. Hargie. *The Communication Experiences of Education Managers: Identifying Strengths, Weaknesses and Critical Incidents*, **The International Journal of Educational Management**, Vol. 14, No. 3 (2000): 120-129.

Jaques, Elliott. *In Praise of Hierarchy*, **Harvard Business Review**, Jan.-Febr. 90: 127-133.

Jaques, Elliott and K. Cason. **Human Capability**. Arlington, VA: Cason Hall & Co., 1994.

Kant, Emmanuel. **Métaphysique des mœurs, II, Doctrine de la vertu** (trad. Philonenko). Paris : Vrin, 1968 (1797).

Lacouture, Jean. **Les Jésuites, une multibiographie**. Vol. 1: **Les conquérants**; Vol. 2: **Les revenants**. Paris: Seuil, 509, 569 p.

Laughton, David and Roger Ottewill. *Developing Cross-Cultural Capability in Undergraduate Business Education: Implications for the Student Experience*. **Education and Training**, Vol. 42, No. 6 (2000): 378-386.

Lund Dean, Kathy and Charles J. Fornaciari. *How to create and use experiential Case-Based Exercises in a Management Classroom*. **Journal of Management Education**, Vol. 26, No. 5 (Oct. 2002) : 586-603.

Mazen, Abdelmagid M., M. Colleen Jones, and Gail K. Sergenian. *Transforming the class into a learning organization*. **Management Learning**, Vol. 31, No. 2 (June 2000) : 147-161.

Mintzberg, Henry. *Le travail du dirigeant: la légende et les faits*, **Direction et Gestion**, No. 1 (1976): 11-23. Version française de *The Manager's Job: Folklore and Facts*, **Harvard Business Review**, July-August 1975: 49-61.

Morgan, Gareth (1989). **Creative Organization Theory. A Resourcebook**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989. 369 p.

Morgan, Gareth. **Images de l'organisation** (Trad. par Solange Chevrier-Vouvé et Michel Audet). Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1989. xxii, 556 p. (Sciences de l'administration)

Pagès, Max, Michel Bonetti, Vincent de Gaulejac et Daniel Descendre. **L'emprise de l'organisation**. Paris: P.U.F., 1981 (1979). 261 p. (Économie en liberté).

Paque, Yves. **Petit livre rouge de la méthode des cas à l'usage des enseignants et des étudiants en sciences administratives**. Montréal : UQAM, Févr. 1981. 13 p.

Peters, Tom. **Thriving on Chaos. Handbook for a Management Revolution**. New York: Alfred A. Knopf, 1987. xii, 561 p.

Peters, Tom. **Liberation Management: Necessary Disorganization for the Nanosecond Nineties**. Toronto: Random House of Canada, 1992. 834 p.

Piattelli-Palmarini, Massimo. **Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky**. (Centre Royaumont pour une science de l'homme). Paris : Seuil, 1979. 541 p. (Points-Anthropologie Sciences humaines; 138)

Platon. **La République** (trad. de Robert Baccou). Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

Preskill, Hallie. *The use of critical incidents to foster reflection and learning in HRD*. **Human Resource Development Quarterly**, VII, 4 (Winter 1996) : 335-347.

Riout, Denys. **Les écrivains devant l'impressionnisme**. Paris : Macula, 1989. 446 p.

Robert, Paul. **Le grand Robert de la langue française** (2^e éd. Entièrement revue et enrichie par Alain Rey), 9 vol. Paris: Le Robert, 1985.

Rochlitz, Rainer. **L'art au banc d'essai**. Paris: Gallimard, 1998.

Rochlitz, Rainer. **Subversion et subvention. Art contemporain et argumentation esthétique**. Paris: Gallimard, 1994. 238 p.

Sadler-Smith, Eugene, Simon Down, Jonathan Lean. "Modern" Learning Methods: Rhetoric and Reality, **Personnel Review**, Vol. 29, No. 4 (2000): 474-490.

Saul, John. **Les bâtards de Voltaire. La dictature de la raison en Occident** (Trad. Sabine Boulongne). Paris: Payot, 1993 (1992). 656 p. (Essais Payot)

Schaeffer, Jean-Marie. **L'art de l'âge moderne: l'esthétique et la philosophie de l'art du XVIII^e siècle à nos jours**. Paris : Gallimard, 1992.

Schaeffer, Jean-Marie. **Qu'est-ce qu'un genre littéraire?** Paris: Seuil, 1989.

Seglin, Jeffrey L. *The Right Thing: An Ethics Code Can't Replace a Backbone*. **New York Times**, April 21, 2002.

Sérieyx, Hervé. **Le big bang des organisations**. Paris: Calmann-Lévy, 1993. 342 p.

Stumpf, Stephen A. *Corporate Universities of the Future*. **Career Development International**, Vol. 3, No. 5 (1998): 206-211.

Tripp, D. **Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgment.** New York: Routledge, 1993.

Weber, Max. **Le savant et le politique.** (Préface de Raymond Aron, trad. Julien Freund). Paris: 10/18, 1963. 223 p. (Bibliothèques 10/18)

Wheatley, Margaret J. **Leadership and the New Science. Learning about Organization from an Orderly Universe.** San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publ., 1992. xiii, 166 p.

Woods, P. **Critical Events in Teaching and Learning.** London: The Falmer Press, 1993.

Wright, Phillip. *Simulating Reality : The Role of the Case Incident in Higher Education. Education and Training*, Vol. 38, No. 6 (1996): 20-24.

Wright, Phillip. *The "incident" concept as a technique for training first-line supervisors. Training & Management Development Methods*, I, 1 (s. d.): 6.13-6.21.

ANNEXE

L'ASCENSION DE L'ORDRE DE L'IMPÉRATRICE MARIA TERESA⁴⁰

Charles Quint dominait un empire sur lequel, disait-on, le soleil ne se couchait jamais. Par sa taille même, l'empire de Charles Quint soulevait des problèmes de communication incroyables entre la couronne et les gouverneurs de ses possessions éloignées. On attendait de ces derniers qu'ils obéissent de façon consciencieuse aux ordres qui leur parvenaient de Madrid. Mais souvent, ils ne le pouvaient tout simplement pas car ou bien ces directives reflétaient une ignorance crasse des situations locales ou, pis encore, elles atteignaient les colonies tellement tard qu'elles en avaient perdu toute pertinence. En Amérique centrale, on développa une solution très pragmatique face à ce type de problème: "Se obedece pero no se cumple" (On doit obéir aux ordres, mais surtout ne pas les exécuter). Grâce à cet expédient, les colonies d'Amérique centrale purent prospérer et ce, en dépit des ordres impériaux qui parvenaient de l'Escorial. Deux siècles plus tard, l'impératrice Maria Teresa décida d'institutionnaliser ce comportement en créant l'Ordre qui porte son nom... C'est avec un sens rafraichissant de l'absurde que l'on créait cette distinction pour honorer les officiers qui, tout en désobéissant ostensiblement aux ordres reçus, décidaient malgré tout de

⁴⁰ Ce cas a été rédigé en 1988 par Brian Duke, étudiant du programme de maîtrise en sciences de l'Université du Massachusetts, au campus de Amherst. Publié par Gareth Morgan dans **Creative Organization Theory. A Resourcebook**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989, pp. 301-304, il a été traduit par Allain Joly et adapté par Bruno Bouchard, respectivement professeur et stagiaire d'enseignement à l'École des HEC, Montréal, en novembre 1991. Nous tenons à remercier Richard Déry, professeur à l'École des HEC et tous les collègues qui, par leurs commentaires, ont permis l'établissement du texte sous sa forme actuelle.

prendre les choses en main et, ce faisant, arrivaient à renverser le cours d'un affrontement sur le champ de bataille.

Paul Watzlawick
The Invented Reality

Il y a cinq ans, je prenais un emploi de pompiste dans un établissement de la Petroco, une grande pétrolière exploitant des stations-services localisées principalement dans le Nord-Est et le Centre-Nord des États-Unis. J'ai été à l'emploi de la Petroco de la mi-juillet jusqu'en juin de l'année suivante, à temps partiel d'abord puis à temps plein.

La gérante de la station-service, Maria Teresa, avait pris la direction de l'établissement quelques mois avant mon arrivée. Détentrice d'un baccalauréat en administration des affaires et d'une expérience en gestion, Maria Teresa avait été nommée à ce poste à cause d'états de service au-dessus de la moyenne. En effet, le chiffre d'affaires élevé de cette station-service en faisait en quelque sorte un banc d'essai pour les gestionnaires que la carrière semblait vouer à une trajectoire ascendante dans la hiérarchie de la société pétrolière. Ils y étaient en quelque sorte mis à l'épreuve.

Maria Teresa avait développé un savoir-faire très particulier cependant. Notre gérante, en effet, faisait son travail d'une façon visant à contourner délibérément les normes du manuel des opérations de l'entreprise. Plutôt que de suivre à la lettre les directives du manuel, elle cherchait, au contraire, à créer un esprit de camaraderie et d'amitié avec tous les employés. Je dois souligner que mes compagnons de travail et moi-même avons apprécié au plus haut point sa détermination à ignorer ou, tout au moins, à "adapter" les directives du fameux manuel. En conséquence de sa prise de position particulière, ses efforts pour créer un esprit de fraternité et de camaraderie furent très vite couronnés d'un vif succès.

Cet esprit de convivialité s'est d'abord répercuté sur l'ensemble de nos relations interpersonnelles, c'est-à-dire entre nous, les employés, puis sur nos rapports avec Maria. Ce sentiment d'identité commune pouvait se constater aussi sur la nature de nos relations avec la clientèle de la station-service; enfin, d'une façon un peu plus particulière, il influençait la chaîne de commandement qui partait du gérant de district, passait par Maria Teresa pour aboutir jusqu'à nous.

C'est dans le quotidien que nous vivions ce nouvel esprit d'entraide. Les employés avaient toujours à cœur de s'entraider, que ce soit par exemple pour survolter une batterie, bricoler un peu de mécanique ou encore courir chercher du café pour tout le monde chez Macdonald. Voici une anecdote qui illustrera mieux notre mode de fonctionnement. Durant le mois de janvier, la batterie de ma voiture "rendit l'âme" de façon irrémédiable. C'est en tentant de la survolter que nous avons court-circuité le système électrique d'une autre voiture. Dans

une station-service "normale", mes compagnons de travail auraient sans doute déclaré forfait. Ici, au contraire, l'équipe de jour entreprit de se serrer les coudes qui, en téléphonant pour trouver des pièces chez les revendeurs de pièces usagées qui, en se rendant sur place pour acheter les pièces nécessaires à la réparation, bien que tout cela fût strictement défendu par le manuel de directives de la Petroco. À l'issue de tout ce branle-bas, je disposais d'une batterie certes usagée mais utilisable et, surtout, des pièces et fils électriques nécessaires à la réparation de l'autre voiture. Avec le temps, je pus rendre divers services à tous ceux qui m'avaient aidé cette journée-là.

Ces liens de camaraderie entre Maria et nous se sont développés principalement à cause de sa préoccupation manifeste à notre égard. Il n'était pas rare de la voir arriver tôt le matin avec des beignets et du café pour l'équipe de jour et tard le soir avec de la pizza, pour l'équipe de nuit. L'attention qu'elle nous portait trouvait sa réciproque lorsqu'elle avait des problèmes avec les absences ou les congés de maladie. Elle n'a jamais éprouvé de difficulté à disposer d'un remplaçant pour combler ces absences. Pour vous donner une idée de la loyauté que nous avions à l'égard de Maria, il suffit de rappeler qu'il n'était pas rare que l'un d'entre nous se porte volontaire pour travailler sur un deuxième quart de huit heures lorsqu'elle manquait de personnel. De fait, on ne peut réellement juger de l'étendue de ce "sacrifice" volontaire que si l'on a déjà fait l'expérience de passer seize heures d'affilée debout sur une plaque de béton...

Quant aux répercussions de cet état d'esprit sur le service à la clientèle, on peut parfaitement l'illustrer par l'incident suivant. Un jour, la voiture d'un couple de clients tomba en panne sèche à près d'un kilomètre de notre station. Rendus à la station, ils nous demandèrent la permission d'utiliser notre téléphone. Nous avons dû leur refuser ce service car les règles de la Petroco nous interdisaient expressément de laisser les clients utiliser le téléphone payant à l'intérieur parce que le coffre-fort s'y trouvait également.² Par contre, nous leur avons offert de pousser leur voiture au sommet de la colline, jusqu'à la station. Et c'est ce que nous avons effectivement fait. En arrivant à la station, il y avait là une file de voitures qui attendaient patiemment notre retour. En nous voyant arriver, les propriétaires de ces véhicules nous ovationnèrent. Nos "infortunés clients" nous laissèrent un pourboire de \$15.00. Et c'est là une histoire qui allait se répéter assez souvent par la suite. C'est le gérant du Macdonald voisin qui mit, ce jour-là, la "cerise sur le sundae", en nous envoyant livrer une tournée de Coke pour manifester son appréciation. Il avait vu toute la scène de son établissement. Mais il faut comprendre que notre initiative allait à l'encontre des règles établies par la Petroco qui nous interdisaient, entre autres, de quitter la station sans autorisation du gérant. Or il se trouve

² En réalité, nous devions nier avoir un téléphone à la disposition des clients qui nous le demandaient en dépit du fait que tous pouvaient l'entendre sonner même à l'extérieur du poste d'essence!

que Maria n'était pas au travail ce jour-là. Lorsqu'elle apprit ce que nous avions fait, elle ne tarissait plus d'éloges sur notre geste.

Comme je l'ai mentionné plus haut, cet esprit de camaraderie avait eu des conséquences directes sur la chaîne de commandement à laquelle nous étions tous soumis, nous et Maria, sous l'autorité du gérant de district. Ce dernier, M. Bond, un M.B.A. bon chic bon genre, était totalement dévoué à la mise en œuvre des normes et politiques de la Petroco. Il lui arrivait souvent de nous épier en stationnant sa voiture sur le terrain du centre commercial situé de l'autre côté de la rue, pour mieux nous observer au travail. Mais nous savions toujours quand il arrivait "à l'improviste" grâce au système d'alerte sophistiqué que Maria avait mis en place avec l'aide des autres gérants de stations-service. Tant et aussi longtemps que M. Bond était dans les parages, nous étions des modèles d'employés, suivant les normes du manuel à la lettre. Aussitôt qu'il quittait son poste d'observation, nous nous empressions de revenir à la "normale". Le gérant de district se doutait bien que quelque chose se passait chez nous mais sans plus. Maria avait brisé tous les records de vente pour ce poste d'essence et les déficits de caisse étaient maintenus dans les moyennes acceptables. Aussi avait-il décidé de ne pas pousser plus loin son enquête. Quant à nous, avec un seuil de tolérance très bas pour ce genre de pratique, nous n'allions certainement pas l'informer de ce qui se passait à la station-service!

LA CHUTE DE L'ORDRE DE L'IMPÉRATRICE MARIA TERESA⁴¹

Durant le mois d'avril, Maria eut envie de se rapprocher de son patelin d'origine dans le Connecticut. Aussi songeait-elle à être mutée dans une autre station-service de la société mais plus petite que la nôtre. Même si notre station lui permettait d'avoir un statut plus prestigieux dans l'échelle de carrière de la Petroco, ses amis et sa famille commençaient à lui manquer beaucoup. C'est à la mi-mai que la première opportunité se présenta. Dans un premier temps, à notre plus grande joie, elle déclina l'offre. Cependant, elle revint vite sur sa décision et accepta ce poste qui la rapprochait des siens. Inutile de préciser que ce fut une équipe en deuil qui accueillit son successeur, M. Vincent MacMurdo.

⁴¹Ce cas a été rédigé en 1988 par Brian Duke, étudiant du programme de maîtrise en sciences de l'Université du Massachusetts, au campus de Amherst. Publié par Gareth Morgan dans **Creative Organization Theory. A Resourcebook**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989, pp. 301-304, il a été traduit par Allain Joly et adapté par Bruno Bouchard, respectivement professeur et stagiaire d'enseignement à l'École des HEC, Montréal, en novembre 1991. Nous tenons à remercier Richard Déry, professeur à l'École des HEC et tous les collègues qui, par leurs commentaires, ont permis l'établissement du texte sous sa forme actuelle.

Vince, comme nous l'appelions, décida rapidement de tenter de restaurer l'ordre et la discipline en nous imposant de respecter les règles et procédures du manuel de la Petroco. De son point de vue, c'était compréhensible. Alors que Maria avait tout fait pour promouvoir la camaraderie à l'intérieur de l'équipe, Vince au contraire poussait délibérément les choses pour susciter la responsabilité individuelle de chacun des employés. Nous comprîmes rapidement qu'un nouveau gérant, avec une mentalité différente, venait d'arriver lorsqu'il congédia un pompiste pour un déficit de caisse de deux dollars en trois jours de travail. Lorsque l'un de nous alla le trouver pour lui demander — dans un excès de frustration — ce à quoi il croyait jouer, Vince lui répondit simplement en lisant un extrait du manuel des opérations sur ce sujet: "On congédiera tout(e) employé(e) qui aura accumulé un déficit de caisse de \$10 pour un mois d'opération; de \$5 pour une semaine de travail; de \$1 pour deux jours ou de \$0.75 pour une journée". Deux semaines après son arrivée, il avait déjà congédié trois autres employés pour la même raison. Quand nous protestâmes en disant que jamais Maria n'aurait procédé de cette façon, Vince nous répondit qu'il n'était pas Maria. Inutile d'ajouter que nous étions bien d'accord là-dessus!

La mise en place d'une politique de loi et d'ordre alla bien au-delà des déficits de caisse cependant, modifiant de fond en comble toutes nos façons de faire. Par exemple, nous étions quatre par quart de travail soit un pompiste par îlot (il y avait trois îlots de pompes) et un quatrième qui se déplaçait au gré des besoins pour aller prêter main forte à l'un ou l'autre des îlots. Non seulement le quatrième pompiste allait-il d'un îlot à l'autre mais les trois autres le faisaient également s'ils étaient moins occupés que leurs collègues. On donnait un coup de main en faisant le plein, en nettoyant les pare-brises, en vérifiant le niveau des liquides et en percevant l'argent dû par les clients. À la première occasion, on remboursait le pompiste responsable de l'îlot où on était allé donner un coup de main.

Vince mit abruptement fin à ce type d'arrangement. Il justifia sa mesure en disant que si l'un de nous volait de l'argent, il serait obligé de renvoyer le pompiste responsable de l'îlot plutôt que le voleur. Cependant, nous avons décidé au début de continuer à nous faire confiance et à ignorer les directives de Vince. Au bout d'un certain temps, Vince revint à la charge en clarifiant sa directive: quiconque pris à se faire payer sur un îlot dont il n'était pas le responsable serait renvoyé sur le champ. Et c'est lorsque l'un des nouveaux employés fut effectivement renvoyé pour avoir perçu de l'argent sur l'îlot d'un collègue que stoppa net le système d'entraide que nous avons mis au point. À partir de ce moment, les pompistes s'éloignaient de moins en moins de l'îlot dont ils étaient responsables, se contentant de nettoyer et de passer un coup de balai plutôt que de songer à aider les autres. C'est de cette façon que la règle de la responsabilité individuelle commença à s'imposer.

Cependant, les changements les plus importants se répercutèrent sur la ligne hiérarchique entre nous, le gérant de la station-service et le gérant de district. Alors que Maria travaillait avec les règles et les procédures de Petroco afin de mieux pouvoir les contourner, Vincent les suivait comme si c'était lui qui les eût formulées. L'une des conséquences les plus notables fut que le gérant de district, M. Bond, se mit à roder autour de la station beaucoup plus souvent qu'auparavant avec cette différence cependant que son arrivée n'était pas annoncée aux pompistes. Ses missions d'espionnage commencèrent donc à donner des résultats si bien qu'il fut encouragé à les multiplier. Il mettait enfin à jour les irrégularités dont il soupçonnait depuis si longtemps l'existence...

Inutile de dire que l'un des résultats de tous ces développements fut le renversement de l'attitude autrefois positive des pompistes à l'égard des clients. Par exemple, je pris sur moi d'exiger des clients d'éteindre leurs moteurs avant de faire le plein, ce qui en mettait plus d'un en furie, mais était conforme au manuel de procédures de la Petroco. Même si certains clients soutenaient que la batterie de leur voiture était quasi à plat et que pour cette raison, ils ne devaient pas couper le contact, je tenais mon bout, c'est-à-dire celui du manuel de procédures. S'ils me rétorquaient que j'aurais à survolter la batterie au cas où leur voiture ne redémarrerait plus, je leur répondais platement que les politiques de l'entreprise l'interdisaient formellement. Une fois, lorsque la voiture de l'un des clients ne redémarra effectivement plus après le plein, Vince ajouta l'injure à l'insulte en refusant non seulement l'usage du téléphone à ce client mais en appelant, au surplus, une dépanneuse afin de retirer son véhicule du terrain de la station-service.

Il est important ici de souligner que les réactions à la chute de l'Ordre de Maria Teresa ne vinrent pas que des membres du personnel. Les clients réagissaient également. D'abord en se plaignant et après, en ne revenant plus chez nous. Aussi, des incidents étranges se multiplièrent à peu près à cette époque. Une nuit par exemple, je venais de refuser de faire le plein d'essence régulière dans le réservoir d'une fourgonnette fonctionnant à l'essence sans plomb. Alors que le conducteur et moi discussions avec beaucoup d'animosité, celui-ci accéléra soudainement et me rata de peu car j'eus à peine le temps d'esquiver la fourgonnette. Alors que cette histoire était encore de toutes nos conversations, un client renversa une pompiste et la blessa. Il ne l'avait pas vue, disait-il. Des "accidents" comme ceux-là continuèrent de se produire. D'abord, des pompistes se blessèrent en déplaçant des caisses de pièces et de matériel; une autre employée se blessa et dut s'absenter plusieurs mois; enfin, un autre pompiste, blessé par une porte de voiture, dut être pris en charge par le régime d'assurance des accidents du travail. Alors que nous croyions avoir atteint le fond du baril, une pompiste remit sa démission non sans avoir auparavant volé quelques centaines de dollars...

ÉPILOGUE⁴²**Le massacre du samedi soir**

En plus de cette série d'accidents, les deux premiers mois de la gestion de Vincent ne furent certes pas marqués par de bons augures. D'abord, les ventes chutèrent dramatiquement. Ensuite, en dépit d'une application rigoureuse et sans merci des politiques de la compagnie, les déficits de caisse atteignirent des sommets inégalés. Enfin, le gérant de district fit savoir à Vincent que le service à la clientèle était bien en-deçà des normes de la Petroco. Confronté à ces problèmes croissants et à une hostilité des pompistes de plus en plus élevée (l'un d'entre eux, récemment congédié, avait promis de revenir et d'en "discuter" homme à homme), Vincent et le gérant de district optèrent pour la solution finale: la destruction de l'Ordre de Maria Teresa. Un à un, tous les anciens pompistes furent congédiés, jusqu'à ce qu'il ne reste plus que deux des pompistes de Maria Teresa.

À la même époque, Vince était à la recherche d'un assistant pour l'aider à encadrer son équipe d'employés. Son choix s'était arrêté à nous deux, puisque nous étions de loin les plus expérimentés de ses employés. L'autre membre de l'Ordre, diplômé d'une école secondaire locale, bien que détestant cordialement Vincent (il s'amusait à le présenter comme la partie orientale d'un cheval galopant vers l'ouest), était néanmoins disposé à travailler pour lui. Ma position était plus simple: si j'étais nommé, je ne me présenterais pas et si j'étais élu, je n'assumerais pas mon poste!

Mon éventuel congédiement ne fut guère une surprise...

Ainsi prit fin l'Ordre de Maria Teresa.

⁴²Ce cas a été rédigé en 1988 par Brian Duke, étudiant du programme de maîtrise en sciences de l'Université du Massachusetts, au campus de Amherst. Publié par Gareth Morgan dans **Creative Organization Theory. A Resourcebook**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989, pp. 301-304, il a été traduit par Allain Joly et adapté par Bruno Bouchard, respectivement professeur et stagiaire d'enseignement à l'École des HEC, Montréal, en novembre 1991. Nous tenons à remercier Richard Déry, professeur à l'École des HEC et tous les collègues qui, par leurs commentaires, ont permis l'établissement du texte sous sa forme actuelle.